



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UNB: ANÁLISES DE APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS.**

ISABELA REIS MATTOSO

BRASÍLIA

2019

ISABELA REIS MATTOSO

**CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UNB: ANÁLISES DE APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS.**

Monografia apresentada a Banca examinadora da Faculdade de
Educação como requisito à obtenção do título de Graduação do
Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Campos Machado

BRASÍLIA

2019

ISABELA REIS MATTOSO

**CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UNB: ANÁLISES DE APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS.**

Dedico esta Monografia à Deus; à minha família amada, em especial ao meu porto seguro e minha inspiração: minha mãe, Ana Lúcia; aos meus ex-alunos (meus pequenos) que me enchem de alegria, amor e saudades; e ao meu pai, que já se foi, mas permanece vivo em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Sempre possuí a crença de que jamais conquistamos nada sozinhos, tudo o que alcançamos, tudo o que temos, tudo o que somos ou almejamos ser, carrega a contribuição do outro. Tenho ciência de que nada seria ou alcançaria sem, primeiramente, as bênçãos de Deus, por isso agradeço à Ele por todo o cuidado e apoio ao longo da minha vida; mesmo nos momentos de desafios e dificuldades, jamais me senti abandonada, com a ajuda de Deus sempre me senti fortalecida para me superar a cada dia. Agradeço também aos amigos e a casa religiosa na qual contribuo, pelo apoio de sempre, pelos momentos alegres vivenciados e pelas aprendizagens compartilhadas, especialmente com as colegas da evangelização espírita infantil.

Agradeço também à minha família maravilhosa, que percorreu todo este caminho segurando a minha mão e jamais me deixando desistir. Obrigada vovó Angelina, pelo seu exemplo e seu amor e cuidados comigo; obrigada Tia Sandrinha, minha dinda linda, que é minha inspiração e meu apoio de sempre; agradeço também ao meu padrinho, Tio André pelos conselhos, orientações e conversas; sou grata também às minhas tias pedagogas: tia Maria e tia Nelma, que também são referência para minhas escolhas e para minha formação. Meus agradecimentos mais que especiais são direcionados aos meus familiares mais próximos, agradeço imensamente aos meus irmãos Luiz Gabriel e Amanda, por dividirem as dores e as alegrias da vida comigo, jamais me abandonando, vocês são os melhores irmãos do mundo todo, amo vocês demais! Agradeço a minha inspiração e fortaleza, minha mãe Ana Lúcia, minha maior parceira de vida, que sempre se sacrificou por mim; mamãe, te admiro e te amo demais, espero um dia ser 1% da mulher que a senhora é, obrigada por ser meu porto seguro, minha melhor amiga e minha luz, sem seu apoio, jamais estaria apresentando este TCC hoje.

Também são merecedores destes sinceros agradecimentos meus amigos e meu namorado. Jonas, obrigada por acompanhar meu percurso formativa nesses 12 anos de amizade, pelas matérias cursadas juntos, pelas idas e vindas de ônibus pelo apoio e companhia de sempre! Agradeço também à Carol, minha companheira de pedagogia linda, à Luana, ao Luquinhas Costa e ao Alberto pelos vínculos de amizade concretizados, vocês estarão para sempre em meu coração. Obrigada, Felipe, meu amor, pela força e incentivo que você me deu neste período tão intenso, você é um super companheiro e foi

muito importante para essa minha conquista, obrigada por me ensinar tanto e me estimular a crescer, te amo muito e conte comigo sempre!

Faço um agradecimento especial para minha orientadora incrível, Dra. Liliane Campos Machado, pela compreensão, solicitude, incentivo e orientação segura de sempre, a senhora é para mim um exemplo e estímulo de mulher e pedagoga. Muito obrigada por todo conhecimento repassado a mim, e pelo tempo dedicado às orientações. Não posso deixar de agradecer aos professores que fizeram parte da minha formação em pedagogia na UnB, todos contribuíram de maneira significativa para meu crescimento profissional e individual.

Finalizo agradecendo àqueles que já não se encontram mais presentes no plano físico, mas “do outro lado da vida” continuam me cuidando e me incentivando a seguir em frente. Primeiramente agradeço ao meu pai Luiz Fernando, pelo esforço e amor sempre dedicado aos filhos. Obrigada papai, pelo seu exemplo eterno de força, luta, dedicação, serenidade e amor, obrigada por todo o carinho e incentivo, sei que o senhor me guarda de onde estiver, e que compartilha minha alegria neste momento. Agradeço também ao meu vovô Hugo que diversas vezes me buscava na escola, me contava histórias todos os sábados à noite, me fazia biscoitinhos e me velava com todo o amor. Finalizo estes agradecimentos com uma celebração aos amados que já se foram citando uma música que me ensinou a ressignificar suas ausências, chamada “*O tempo é sua morada*”:

“Não levo dor e nem tristeza, ponho as cartas sobre a mesa,
e a ferida cicatriza. Toda pena um dia passa, e o amor vira
certeza: o tempo é sua morada! Não vou esquecer, vou te
celebrar... Se o vento te levou, vou te celebrar! ”

Francisco el Hombre

“A educação é uma arte. O educador é um artista.
Aconselho aos professores a aprender seu ofício com as
cozinheiras”

Rubem Alves

RESUMO

Esta Monografia teve por objetivo principal refletir a respeito das aproximações e distanciamentos entre os referenciais teóricos citados no trabalho, e os dois últimos currículos adotados pela Faculdade de Educação para o curso de pedagogia da UnB. Buscando oferecer uma melhor base e contextualização para atingir este objetivo, foram trabalhados também os contextos históricos do curso de pedagogia no Brasil, contando com registros sobre a formação de professores desde o império até os dias atuais, abordando também os grandes marcos para a profissão docente, como a década de 30 e de 90. Os principais referências históricas trabalhadas neste estudo fundamentaram-se nos seguintes autores (DOURADO, 2013, 2015, 2016 ; PIMENTA, 1994, 1996, 2017; GATTI, 2005, 2010, 2013, 2014; DCNs 2006). As considerações encontradas foram traduzidas e codificadas por meio de abordagem qualitativa para a interpretação e análise dos dados constantes nos documentos curriculares e dos referenciais teóricos. Os resultados foram produzidos por meio de comparação entre o que defendem os referenciais teóricos estudados e os elementos que compõe os dois currículos analisados. O presente trabalho constatou que as mudanças realizadas entre um currículo e outro se fizeram necessárias; de acordo com o que foi estudado nos referenciais teóricos que tratam sobre o tema, o novo currículo se sintoniza com as Diretrizes propostas para a regulamentação dos cursos de pedagogia e também com as observações realizadas pelos pesquisadores do tema.

Palavras-chave: Currículo. Formação inicial. DCN's.

SUMÁRIO

MEMORIAL	Erro! Indicador não definido.
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL.....	18
1.1 A questão do ensino no Brasil império.....	19
1.2 O magistério.....	21
1.3 O primeiro curso de pedagogia (década de 30).....	26
1.4 Do Regime Militar e as habilitações.....	30
1.5 Das grandes reformas até as DCN's atuais.....	33
CAPÍTULO II – CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	37
2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais	39
2.2 Alguns referenciais teóricos brasileiros.....	45
CAPÍTULO III – CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB NOS ÚLTIMOS 20 ANOS	63
3.1 O currículo antigo.....	66
3.2 O currículo atual.....	78
3.3 Análises de aproximações e distanciamentos	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
PERSPECTIVAS FUTURAS	104
REFERÊNCIAS	105

MEMORIAL

Neste memorial, me proponho a relatar um pouco sobre minha trajetória de vida e de aprendizagem. Acredito que este exercício seja importante para a tomada de consciência de que todo aluno traz consigo uma bagagem, uma história, dificuldades e possibilidades, e que estas precisam ser consideradas pelos docentes no exercício diário dos processos de ensino-aprendizagem.

Nasci em Brasília no ano de 1996, em abril; minha chegada era muito aguardada pelos meus pais e pelo meu irmão mais velho. Minha infância, apesar de momentos muito felizes, foi bastante conturbada. Fui para a escola aos dois anos de idade, mesma época do nascimento de minha irmã mais nova, me sentia insegura, sozinha e tinha muito medo da professora e dos colegas, com o nascimento da minha irmã, essa insegurança aumentou e cheguei a ser internada por conta de doenças psicossomáticas, passei por esse processo de desconforto e medo do ambiente escolar até os 4 anos de idade, quando minha irmã entrou na escola e passou a me fazer companhia, me conferindo mais segurança.

Com a proteção e a companhia da minha irmã mais nova, comecei a me sentir mais confortável com o ambiente da escola, conseguindo fazer amigos e me relacionar bem. Quando completei 5 anos, nossa família recebeu a triste notícia do diagnóstico de um tumor maligno no cérebro de papai, foi um dia muito triste para todos nós, especialmente porque era aniversário do meu irmão mais velho. Me lembro de que a festa estava toda pronta e minha mãe teve que largar tudo e sair correndo para o hospital, me lembro também do meu irmão sentado em frente ao seu bolo de aniversário, chorando.

Depois do diagnóstico, os médicos noticiaram que a expectativa de vida do papai seria de 4 meses, minha mãe quis buscar outras alternativas para tentar estender este prazo, para que papai pudesse nos acompanhar por mais alguns anos, por isso viajou para o Rio de Janeiro em busca de um neurocirurgião que aceitasse realizar a cirurgia de papai. O processo da busca de um neurocirurgião, da realização de cirurgia e da recuperação para que meus pais pudessem voltar para casa, durou cerca de 3 meses, assim meus pais viajaram no início de dezembro e só fomos reencontrá-los em fevereiro. Nestes 3 meses passamos a morar na casa de nossos avós maternos, que cuidavam de nós com todo o amor e carinho, nunca nos faltou segurança e conforto; minha madrinha e nossa babá também estiveram muito presentes neste momento, auxiliando meus avós no nosso acolhimento. Durante este tempo, eu e meu irmão passamos por um processo de amadurecimento precoce para poder oferecer segurança para nossa irmã mais nova, foram tempos difíceis.

Depois de 3 meses reencontramos nossos pais, todos tomamos um susto ao ver papai, pois ele estava bastante desfigurado, inchado e com um corte de uma orelha a outra, foi um grande choque, que logo foi superado pela saudade e o amor. Tivemos que desocupar o apartamento em que vivíamos, pois, meu pai era militar e morávamos em apartamento funcional da Aeronáutica. Por conta do tumor, papai foi reformado automaticamente e acabamos perdendo o direito da utilização do apartamento. Minha mãe conseguiu comprar, as pressas, um apartamento de 3 quartos no cruzeiro novo então, fomos morar lá. Neste mesmo período, nossa escola havia falido e fechado, por isso tivemos que mudar de escola; mamãe escolheu uma escola próxima a nossa nova residência, a adaptação foi difícil, comecei a apresentar dificuldades escolares, especialmente na área de matemática, não obtive nenhum apoio ou atenção de professores ou da coordenação pedagógica e sofri muito naquele ambiente, ao fim de dois anos pedindo insistentemente para sair da escola, minha mãe nos removeu para uma escola católica (como nossa primeira escola) na asa sul, lá reencontramos amigos da escola que havia falido e nos adaptamos muito bem, entretanto, as dificuldades em matemática, raciocínio lógico e ciências exatas, persistiram.

Foram tempos de estabilidade e alegria, fizemos muitas amizades tanto na escola quanto no prédio. Depois de um tempo, foi constatado que o tumor de papai voltou a crescer, e que seria preciso uma nova e arriscada cirurgia, papai e mamãe optaram por tentar mais uma vez o recurso cirúrgico e partiram, desta vez, para São Paulo. Voltamos a morar com nossos avós por 3 meses, entretanto, o acompanhamento oferecido pela escola, professores e setor de Orientação educacional, foi totalmente diferente; a escola nos acompanhava com muito zelo, adaptando provas, aulas e eventos, considerando nossa situação delicada. Apesar da sensação de medo dos resultados da cirurgia, passamos os 3 meses bem amparados, minhas notas só apresentaram baixa nas matérias exatas, mas mesmo assim, consegui recuperar o bimestre. Papai e mamãe voltaram de São Paulo, não houveram muitas sequelas da cirurgia, mas papai se encontrava mais debilitado, precisávamos de um lugar maior, que pudesse atender às novas demandas dele, por isso nos mudamos para uma casa no cruzeiro velho.

Conjuntamente com a mudança de casa, recebemos a notícia de que foram concedidas a nós vagas no Colégio Militar de Brasília, que possuía uma mensalidade significativamente menor em relação a escola que estudávamos, não tivemos opção a não ser ir, pois os cuidados de papai eram extremamente caros, assim como o empréstimo da casa nova. Sempre tive muitas dificuldades em aceitar mudanças e me adaptar, por isso

novamente passei por um processo muito doloroso de readaptação, as notas caíram bastante, mas tinha consciência de que precisava me manter naquela escola pelo benefício geral da minha família. À duras penas, fui me adaptando, o acompanhamento do SOE e dos professores era impecável e essencial para minha adaptação ao novo estilo de vida. Tinha muitas dificuldades em alcançar as médias nas matérias de ciências exatas, mas possuía significativa facilidade para com as matérias das ciências humanas, a escola me oferecia plantões, acompanhamento e muitas vezes, orientação exclusiva com os professores, com todo este apoio passei a amar o CMB, e, ir para a escola muito feliz. Apesar das recuperações nas matérias de exatas, era uma alegria.

Adentrei ao primeiro ano do Ensino Médio cheia de medos, expectativas, inseguranças e sonhos, infelizmente, logo no início deste ano tão importante para os estudantes, recebi a notícia de que meu pai havia falecido. Considerando que papai sempre superava todas as expectativas do diagnóstico, tendo estendido 4 meses para 10 anos, jamais imaginei que ele pudesse morrer justamente naquele momento; foi um golpe muito duro para mim, entretanto, por conta das situações vivenciadas no primeiro ano como: minha chegada às 15 primaveras, a entrada de novas matérias como física e química em nossa grade curricular e o PAS, acabei não vivenciando meu luto, fugindo do sofrimento por meio do mergulho total na escola e nos meus 15 anos. Quando passei para o 2º ano do Ensino Médio, este luto mal vivenciado acabou explodindo dentro de mim, passei por um processo de depressão muito grande, chegando a ficar dois bimestres seguidos sem frequentar a grande maioria das aulas na escola. Por diversas vezes fui internada, desmaiava na escola, tinha crises de choro e pânico, minha mãe foi notificada pelo Conselho Tutelar sobre minha infrequência na escola, por isso se apresentou ao SOE para que pudéssemos achar soluções a fim de que eu não perdesse o ano, e assim foi feito. Passei a frequentar o SOE uma vez por semana, a fazer terapia psicológica e atividade física, recuperando a frequência na escola e conseguindo finalizar e passar de ano. Me lembro que fiquei de recuperação final apenas em uma matéria: química; a professora se recusou a substituir as provas que eu havia perdido e justificou sua decisão com a seguinte frase: “- Seu pai morreu, mas o mundo continua girando.”

Acabei conseguindo passar em química na recuperação final, e passei para o 3 ano com medo, mas também com perspectivas positivas, já que tinha obtido boas notas no PAS 1 e 2. Pela influência positiva que recebi do SOE do CMB, e pela paixão que descobri na aplicação de aulas de evangelização espírita no ano interior, já sabia que desejava me graduar em pedagogia. Passei 6 meses me preparando exaustivamente para

prestar vestibular, engordei 10 kg e tive muitas crises de exaustão, mas não desisti, obtendo a aprovação no vestibular do meio do ano, em 2013. Foi um momento muito feliz, mas também muito triste, pela falta de papai e também porque meu irmão, que estava estudando a mais de dois anos para medicina, não havia sido aprovado. Fiquei muito feliz com a aprovação, mas decidi não ir para a faculdade, gostaria de esperar o PAS 3 e aproveitar mais o convívio com meus amigos. Sem que eu soubesse, minha mãe resolveu me retirar da escola, com medo de que eu não aguentasse a pressão do restante do ano. Me vi obrigada, então, a me matricular na UnB no meio do ano, foi um pouco assustador, estava muito ansiosa e não sabia exatamente como me portar no meio universitário tendo apenas 17 anos. Poucos amigos meus passaram, e minhas colegas de curso tinham idade significativamente superior à minha. A adaptação social na UnB foi rápida, meu melhor amigo também tinha conquistado sua aprovação um semestre antes, e me inseriu no meio universitário, fiz grandes amigas e me sentia feliz no início do curso, entretanto tive muitas dificuldades de adaptação acadêmica nesta nova fase, dificuldades que me atrapalharam bastante no decorrer do curso.

Sai de uma escola onde a autonomia não era muito bem trabalhada, havia sempre alguém que nos orientava e nos “mandava” seguir este ou aquele caminho; a UnB apresentava cenário totalmente diferente, muito jovem e imatura, acabei me perdendo no curso, me senti desestimulada, tranquei várias matérias, sai do fluxo, não conseguia ter autonomia e proatividade no meu processo de aprendizagem; a universidade era muito grande e as orientações eram poucas e muito vagas, quase desisti do curso. No final de 2017, acontecimentos pessoais me fizeram refletir muito sobre a necessidade de investir em mim, numa carreira profissional, nas minhas habilidades; minha paixão pela pedagogia reacendeu e resolvi recomeçar tudo de novo, mais madura, mais proativa, mais consciente de como funciona uma graduação. Apesar de toda esta motivação, fui acometida por doenças no Sistema Nervoso, decorrentes da ansiedade, o que abaixou extremamente minha imunidade; tive surtos alérgicos e diversas infecções, fui internada duas vezes, mas não desisti, contei com a compreensão e o apoio de diversos professores, especialmente da professora Dra. Liliane Campos, minha orientadora. Superei todos os percalços, recuperei minha saúde e consegui finalizar o semestre, entrando no ano de 2018 com muitos propósitos de me superar e revolucionar minha vida em geral.

Retomei as rédeas da minha vida, comecei a fazer aulas de piano e canto, comprei livros sobre o tema da pedagogia e comecei a investir em meu crescimento pessoal, isso fez toda a diferença para que pudesse estar aqui hoje, finalizando minha tão suada e

conturbada graduação. Recuperei as matérias e os semestres perdidos, descobri a paixão pelo currículo, tive o privilégio de estagiar em orientação educacional no Ensino Médio, revivendo minha gratidão por todo o apoio que recebi do SOE, e me encantei também pelos pequenos do ensino fundamental 01. Este TCC, para mim, representa uma celebração, o fim de uma trajetória de perseverança, força, resiliência e reencontro comigo mesma; finalizo esta etapa da minha vida orgulhosa de minha própria superação, agradecida pelo apoio de todos que me cercaram neste período e, duplamente feliz, pois meu irmão mais velho também finaliza sua graduação em Medicina!

INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso, em geral, consiste em um tema de interesse com fator motivacional para o graduando, pois como já apreendido por nós, estudantes do curso de Pedagogia, o saber destituído de prazer e significado, se torna infrutífero e raso, o que vai em vias opostas à proposta do TCC, e, para confirmar a necessidade de um assunto relevante e significativo para o aluno, citamos Alonso (2005), que em seus estudos sobre a Reorganização curricular do Ensino Básico, destaca que uma abordagem educativa significativa e que liga o saber ao saber fazer, ao pensar e agir, à autonomia participativa e à formação pessoal e social, prescinde da necessidade de “atividade motivadora, que suscite uma atitude favorável para aprender”.

. Neste sentido, gostaria de explicitar como cheguei até a escolha do tema deste TCC, no intuito de comparar e investigar aproximações e distanciamentos dos currículos de Pedagogia (antigo e vigente) da Universidade de Brasília; toda esta motivação e interesse sobre a formação inicial e o currículo universitário surgiu a partir de uma paixão e interesse sobre os currículos de Ensino Médio e as propostas e metodologias de um currículo por competências, tão bem trabalhadas por Perrenoud (2011), Pimenta (1996), Alonso (2005), dentre outros estudiosos do tema. Por meio de um questionamento realizado à escola sobre a ineficácia dos currículos vigentes para o Ensino Médio e uma proposta de pesquisa, acabei esbarrando em uma questão muito mais profunda em relação à formulação de currículos para este segmento da Educação Básica: o papel e o peso das Universidades perante o estabelecimento e desempenho dos currículos escolares na modalidade do Ensino Médio.

A partir dessa descoberta, realizada por meio de pesquisa acadêmica dos projetos 3.1, 3.2 e 3.3 da UnB, passei a me interessar por assuntos como saberes profissionais e formação docente, tendo como bases fundamentais os estudos de Tardif, (2000) Pimenta (1996) e Saviani (1997). Todo este caminho percorrido por meio de pesquisas, estágios, reflexões, entrevistas e leituras acabaram por me permitir associar e confirmar a grande influência na Educação destes dois assuntos pelos quais sou apaixonada: currículo e formação docente. Minha escolha pelo tema se refletiu na importância de voltarmos nossos olhos para os dois assuntos, que são complementares

entre si, e se retroalimentam, afinal não existe um currículo sem objetivo de formação e nem formação sólida sem um currículo bem planejado e implementado.

Iniciaremos nossa justificativa a partir da **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**, que se constitui no documento base para instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, de acordo com a resolução o documento foi redigido:

“...definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.”

Estas Diretrizes são resultado de extenso percurso e reflexão sobre uma necessidade de reforma e atualização da formação docente, e de uma urgente necessidade de organicidade e identidade educacional do país, que despontou na década de 1990 (**Dourado, 2013**), este cenário começou a ser delineado a partir da Constituição de 1988, que define:

“...Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho..

Art. 206 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão..”

A partir das disposições determinadas pela Constituição Federal de 1988, iniciou-se amplo e denso processo de reestruturação da Educação Nacional, destacamos: a regulamentação do Conselho Nacional de Educação, a partir da Lei nº 9.131/95; a instituição de avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, a aprovação

da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, e a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação, com implementação prevista para 2001.

O debate sobre formação inicial e os elementos necessários para torná-la qualificada e de excelência, é amplo, diverso, profundo e permeado por diversos posicionamentos e visões de mundo e de educação, o que é possível situar como evidente dentro deste contexto é a centralidade e necessidade de um currículo para a estruturação destes e dos demais cursos de formação profissional. O currículo é o documento responsável por estampar as escolhas de posições ideológicas, olhares e concepções, e é através da definição deste “documento” que são traçados objetivos, metas, estratégias e projetos pedagógicos de curso. Diante do tudo que já foi exposto nos parágrafos acima, fomos impulsionadas, pelo peso e relevância que constatamos ter este tema, a refletir e analisar os dois últimos currículos prescritos do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, buscando:

- Realizar uma breve contextualização histórica a respeito do curso de Pedagogia no Brasil;
- Explanar a respeito de alguns referenciais teóricos brasileiro e das Leis vigentes;
- Comparar o antigo e o novo currículo com os referenciais teóricos estudados, identificando aproximações e distanciamentos entre os currículos prescritos e a literatura;

Acreditamos que a relevância deste estudo se justifica no papel central que o currículo assume na contribuição de um profissional preparado e seguro para atender as demandas sociais de maneira crítica e reflexiva, e para assistir também, as demandas do mundo do trabalho, ao oferecer este TCC, esperamos apresentar a contribuição da análise de aproximações e distanciamentos dos dois últimos currículos em relação aos referenciais teóricos e pesquisas realizadas a respeito da formação inicial, buscando refletir sobre a sintonia entre estes currículos e os recentes estudos sobre a graduação em pedagogia. Desejamos também que este trabalho possa ser apenas o início de muitas conversas, reflexões e pesquisas, sobre aquilo que faz brilhar nossos olhos e ressignificar os nossos ideais.

CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL

Dermeval Saviani, quando convidado a se apresentar na I Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove, em São Paulo-2008, organiza um artigo que realiza um breve balanço da História da Educação no Brasil. Saviani, após refletir a respeito da importância central da História perante as pesquisas que tratam sobre os mais diversos assuntos, afirma:

“Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo o ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói em relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica. ” (SAVIANI, 2008, p.151)

Apoiando-nos nas elucubrações extremamente sensatas de Dermeval Saviani, dedicaremos este capítulo e seus parágrafos para tratar dos contextos e aspectos históricos da Pedagogia, enfocados nos contextos históricos da Pedagogia no Brasil. A identidade do docente, o que ele representa para si e para a sociedade, como se enxerga e como compreende seu trabalho e sua ação perante a educação, está intimamente ligada com a produção do currículo, visto que o currículo se baseia também no que se compreende por: fazer docente e por profissão docente. A ação que se espera do professor, delimitada dentro do currículo, necessita da clareza dos conceitos que englobam a profissão de professor, seus saberes e ações profissionais. Por isso, entender a evolução histórica desta compreensão, ou “descompreensão” da docência e da formação docente, torna a análise e a percepção dos currículos mais coerente, contextualizada e crítica, auxiliando a perceber compreender, como bem elucida Saviani (2008), que professores podemos vir a ser no futuro.

Neste capítulo, nos dedicaremos à breve abordagem do contexto histórico do desenvolvimento e da implementação do curso de Pedagogia no Brasil. A abordagem histórica de como se deu a implementação e as mudanças no curso de Pedagogia, até sua

configuração atual, torna bastante elucidativa a compreensão da maneira em que se estruturam hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso e auxilia o embasamento de estudos e reflexões que podem orientar apontamentos para reformas necessárias na estruturação dos currículos de formação de pedagogos, afinal é analisando os contextos históricos de pareceres, Leis e regulamentações de currículos de formação que percebe-se as disputas políticas e ideológicas por trás de cada período atravessado.

Trataremos rapidamente sobre as condições do Ensino no Brasil império, para depois nos determos com mais detalhes na criação do primeiro curso de pedagogia, na década de 30, nas divisões entre magistério e especialistas, no período de habilitações, nos movimentos por parte de estudiosos e estudantes para as grandes reformas nos currículos de Pedagogia, a crise identitária do curso, o questionamento da necessidade de sua existência até a formulação da atual DCN decorrente do ano de 2006.

1.1 A questão do ensino do Brasil império

De acordo com Tanuri (2000), no século XIX, já havia no Brasil império uma preocupação não somente de ensinar as primeiras letras aos brasileiros, mas de preparar professores para a instrução. Inspirada na Revolução Francesa e na Institucionalização da instrução pública no mundo moderno concretiza-se a ideia de uma educação pública e de uma escola normal que estivesse sob a responsabilidade do Estado, para formar professores leigos. Enquanto não se efetivam a criação de escolas para a formação do magistério, verificou-se uma busca por selecionar professores para as escolas de primeiras letras, assim como nos elucida Tanuri (2000, p. 62):

A Lei de 15/10/1827 que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. As arts. 7º e 12 assim dispõe, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo por sua nomeação” [...]”

A seleção de docentes para as escolas de primeiras letras, era um passo a frente para o caminho da formação de professores, posteriormente, em 1820, foram criadas as escolas de ensino mútuo, onde além do ensino de primeiras letras, existia também o preparo dos

docentes, que eram instruídos nos métodos desta alfabetização, entretanto as primeiras escolas normais brasileiras só foram estabelecidas de fato, após a Reforma Constitucional em 1834, por iniciativa das próprias províncias. O modelo implementado possuía raízes europeias, oriundas de nossa tradição colonial e de um projeto de nação que atenderia às demandas elitistas, neste contexto, a primeira escola normal brasileira foi fundada em 1835, no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 10, de autoria de Joaquim José Rodrigues Torres.

Tanuri (2000, p. 65) levanta algumas características das escolas normais instaladas no período monárquico:

“A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação de equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento de cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de curso...”

É interessante observar que os apontamentos levantados por Tanuri se refletiram e se refletem até hoje nos cursos de formação de professores, e poderíamos elencar diversos fatores que nos chamaram atenção. Entretanto, como este trabalho se trata mais especificamente do currículo de formação de professores, destaco as questões levantadas sobre o planejamento e a realização da formação nas escolas normais deste período: 1- o nível de conteúdos se restringia apenas aos conhecimentos que deveriam ser repassados aos alunos, ou seja, o conteúdo dos estudos primários. O domínio dos saberes dos professores não ultrapassava àquilo que estritamente seria ensinado aos alunos, 2- Ainda que de maneira superficial e descritiva, já se constatava que o repasse de conhecimentos prescindia de métodos e técnicas para ser efetivado. Em 1880, houveram avanços significativos em relação às matrizes curriculares que compreendiam a formação docente, ampliando as disciplinas ofertadas aos futuros professores, o novo currículo abrangia:

“língua nacional; língua francesa; aritmética; álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e

geografia do Brasil; elementos e ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática de ensino primário em geral; prática de ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para alunos); trabalho de agulhas (para alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). Com a Reforma Leôncio de Carvalho acolheu a frequência e os exames livres, a duração do curso não foi fixada em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submeteriam a exames...” (TANURI, 2000, p. 67)

É possível observar, considerando a citação acima, que, não obstante o aumento significativo de matérias presentes nos currículos de formação, estas ainda não tinham por característica principal a questão do ensinar. As matérias envolvem conhecimentos técnicos e gerais, relacionadas à política, filosofia, biologia e higienismo, direito, economia, línguas, agronomia, caligrafia, música, etc. além de contarem, em alguns casos, com matérias divididas por gêneros, como nos exemplos de economia doméstica, exclusivo apenas para mulheres; e na disciplina de prática manual de ofícios destinada aos homens.

A presença de matérias que tratam da pedagogia era bastante reduzida, de maneira que apenas duas disciplinas abordam o assunto: pedagogia e prática de ensino primário em geral, prática de ensino intuitivo ou lição de coisas. Baseando-nos nestas informações e nos decretos aqui citados, percebe-se que nesta época a imagem e a compreensão do professor era praticamente desvinculada dos estudos pedagógicos e da pedagogia, esta observação auxilia também na compreensão das dificuldades enfrentadas até hoje para se estabelecer uma identidade docente, assim como elucida Pimenta (1996) quando trata do assunto identidade docente.

1.2 O Magistério

Em seu artigo “Formação de professores- saberes da Docência e identidade do professor” (1996) Pimenta endossa que o processo de construção da profissão docente se

iniciou a partir de uma demanda social, diferentemente de outras profissões que foram desaparecendo a partir do momento em que deixaram de ser demandadas, a profissão docente se readequou às transformações sociais, por isso admitimos que a profissão de professor possui caráter dinâmico e de prática social. Foi a partir de um processo de demanda social e das modificações advindas do novo regime de República, que o Magistério obteve sua consolidação e expansão, apesar das ínfimas alterações para instrução pública, especialmente no que concerne a novas ideologias a respeito de assuntos educacionais.

O quadro social, político e econômico da Primeira República viria a favorecer a expansão e difusão do ensino. Este mesmo quadro, que atendia aos interesses dos grupos dominantes, estabeleceu uma situação de desenvolvimento díspar entre os diferentes Estados do país, devido aos deslocamentos dos eixos econômicos para as regiões produtoras e exportadoras de café. A manutenção de escolas normais, subsidiadas pelo Governo Federal, era impulsionada pelo movimento nacionalista; apesar da existência de algumas ações em favor de uma centralização do sistema de formação do professor, procurando estabelecer organização e uniformização nacional, a atividade de normatização e financiamento ficou a cargo dos Estados, como explicita Tanuri (2000, p.68)

“Mas a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal polo econômico do país.”

Tanuri (2000) relata que, logo após a Primeira Guerra Mundial até a década de 1920 uma preocupação acompanhada de um entusiasmo geral tomou conta dos cenários internacionais e nacionais no que se refere a Educação primária e ao analfabetismo. Sobre este período é possível destacar iniciativas estaduais pela remodelação e difusão do ensino, e também, o surgimento do movimento escolanovista. Todo este quadro, que se

mostrou favorável à mudanças, preocupações e avanços na educação e também na formação de professores, ofereceram maior destaque e ênfase para críticas já antigas a respeito da rasa e insuficiente formação das escolas normais, fundamentando-se nos argumentos e estudos que defendiam que a orientação de ensino deveria pautar-se a partir do domínio de conhecimento sobre o desenvolvimento e a natureza infantil, métodos e técnicas de ensino adaptados à crianças e fins mais amplos sobre o processo educativo. Sobre esta fase de reformulação do Magistério, Jorge Nagle (1977, p. 964, apud Tanuri. 200, p.70) em sua obra Educação e sociedade na primeira república, afirma:

“Ao entusiasmo pela educação, sucede o otimismo pedagógico. Já não importa muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo).”

A ideia predominante, no momento, deixou de ser a expansão das escolas primárias e normais, e passou a ser a qualidade de ambas as formações, representando este otimismo perante as ações pedagógicas, mencionados por Nagle. Impulsionadas por este otimismo em relação ao ato educativo, ocorreram duas mudanças no curso normal destacadas por Tanuri: a primeira delas foi a criação de estudos complementares e preparatórios ao ensino normal; e a segunda que ocorreu apenas em alguns estados, foi a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral, propedêutico e outro especial ou profissional. Entretanto, estes nem sempre chegavam a ser diferenciados na prática. Esta diferenciação acabou por consagrar uma “dualidade de escolas de formação brasileira” Tanuri, (2000) na maior parte dos estados, apesar de verificar-se uma expansão na oferta de ensino de escolas normais, estas eram as de nível menos elevado, oferecidas de acordo com as particularidades regionais e possibilidades da época e contexto; não obstante essa formação de menor qualidade, esta expansão acabou por consolidar as escolas normais como as responsáveis pela formação de docentes para o nível de ensino primário.

Outro ponto destacado no estudo da Tanuri a respeito do Magistério no Brasil, foi a questão da presença de escolas normais de iniciativa privada e municipal que corroboraram com a expansão da oferta desta modalidade de ensino, procurando compensar a escassez de instituições oficiais na grande maioria dos estados. Tanuri (2000) esclarece que as escolas normais particulares, existiam desde os tempos do Império, sendo majoritárias em grande parte dos estados, exceto em São Paulo; o estado só veio a receber instituições de escolas normais da iniciativa privada em 1927, com vistas

à expansão do ensino primário na zona rural. A respeito da presença da iniciativa privada na oferta de ensino normal, Tanuri (2000) explica que:

“Já estava claro que a iniciativa privada constituiria, cada vez mais, a principal mantenedora de escolas normais e que o controle do crescimento e da qualidade dessa rede privada demandaria preocupação.”

Foi no final dos anos 20 que as escolas normais ampliaram seus níveis e duração de estudos. Influenciadas pelo escolanovismo foram introduzidas novas disciplinas, princípios e práticas ao curso. Alargou-se também a formação profissional, possibilitando uma articulação entre o curso secundário, oferecendo grande atenção às escolas-modelo ou de aplicação anexas. Sobre a estrutura dos cursos normais, Tanuri (2000) relata que:

“A pedagogia que as embasava fundamentava-se principalmente numa psicologia experimental- esta já então liberta dos estritos limites da psicofísica e das medições cefalométricas- preocupada com a aferição das inteligências e das aptidões, ou seja, com os “instrumentos de medida” e com seu valor prognóstico para a aprendizagem (Monarcha, 1999, p. 289-336). Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes de medidas são palavras chaves da época. A literatura pedagógica, até então voltada quase que exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico” e a contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada. Essa delimitação dos problemas educacionais a uma abordagem estritamente técnica tem sido apontada como responsável por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social, que faria carreira na educação brasileira a partir de então e da qual resultaria uma ampliação na ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter “científico” da educação e na suposta “neutralidade” dos procedimentos didáticos Nagle, 1974, p. 274; Saviani, 1985.”

É justamente esta ideologia focada na neutralidade e na supremacia do científico que daria origem ao hibridismo que se estabeleceu nos currículos dos cursos das escolas normais, já que estes cursos passaram a oferecer apenas pequenas parcelas de currículo profissional e estenderam em quantidade os estudos sobre humanidades e ciências. Posteriormente aos anos 30, fizeram-se presentes medidas que tinham por objetivo oferecer a escola normal um caráter estritamente profissional, abolindo de seus currículos matérias de conteúdo propedêutico e exigindo como condição para a realização dos cursos normalistas, a formação prévia do secundário fundamental.

O movimento da escola renovada se uniu, promovendo uma nova consciência educacional no país, dando continuidade às influências que sugeriam mudanças nas perspectivas do ensino, procurando inserir essas novas ideias: de flexibilidade curricular, adaptação do ensino às crianças, educação como resultado de experiências do indivíduo, por meio da tutoria do professor; dentre outras. Penetrando nas questões da legislação escolar, dentre tentativas de mudanças baseadas no escolanovismo, destaca-se a reforma realizada por Anísio Teixeira, no então Distrito Federal, em 1932. Para Anísio (1932), a necessidade dessa reforma se baseava no argumento de que as escolas normais falhavam por não conseguirem atingir seus objetivos de serem ao mesmo tempo escolas de cultura geral e profissional. Anísio Teixeira ainda afirmou que se o objetivo das escolas normais era o de preparo profissional de docentes, seus cursos então deveriam possuir como caráter principal e específico o da formação para o exercício do magistério, (Tanuri, 2000), foi neste contexto que o currículo foi modificado para esta principal função e depois, as escolas normais do antigo Distrito Federal, foram transformadas em Institutos de Educação. Processo muito semelhante ocorreu em São Paulo, sob a tutela de Fernando de Azevedo.

Estes processos culminaram em nova reforma nos currículos de formação das escolas normais, cerceando a formação normalista para tratar exclusivamente de assuntos pedagógicos, de acordo com Tanuri (2000) as disciplinas ministradas nos cursos eram divididas em três seções:

- Seção 1- Educação: psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação.
- Seção 2- Biologia Aplicada à Educação: fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola.
- Seção 3- Sociologia: fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio.

Este modelo foi adotado de maneira progressiva por outras unidades da Federação, assim, a preocupação central do currículo deslocou-se dos conteúdos a serem ministrados para metodologias e processos de ensino, contando com a forte presença de conteúdos oriundos das ciências psicológicas e biológicas. Foi justamente este caráter extremamente específico das escolas normais, que tinham por objetivo único e central a formação para o exercício do magistério, que deu origem a demandas de outros cursos e especializações

que dessem contas das demais questões que envolvem a escola, como administração e supervisão escolar; estes cursos passaram a ser oferecidos para suprir esta carência que partia da prática escolar, e com a Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938 o órgão passou a responsabilizar-se pelo oferecimento de cursos de qualificação em administração escolar, “para diretores e inspetores comissionados pelos estados”. Esta brecha deixada pelo estreitamento dos currículos de escolas normais, aliada às demandas das práticas escolares acabou por colaborar significativamente para surgimento do primeiro curso de Pedagogia.

1.3 O primeiro curso de Pedagogia (década de 30)

A década de 30 se constituiu em um período extremamente significativo, tanto nos âmbitos políticos, econômicos e sociais, quanto no âmbito educacional; em se tratando de educação destaca-se a institucionalização da Pedagogia no Brasil. A partir da criação do antigo Ministério da Educação e saúde, em 1930, diretrizes nacionais para a educação começaram a ser progressivamente implantadas pelo país. A conjuntura política que norteava este período defendia fortemente o papel da educação no processo de urbanização e industrialização que vinha se desenvolvendo no cenário nacional e se mantinha através de um capitalismo subdesenvolvido, necessitando de mão de obra qualificada para possibilitar seu desenvolvimento. Esta necessidade acabou por comprometer o Estado com a expansão da escolarização. (SCHEIBE, DURLI 2011)

A partir dessas mudanças, especialmente no que concerne ao mundo do trabalho, que se tornou mais meticuloso, a própria população, sentindo a necessidade de se preparar para ocupar cargos no mercado de trabalho, por conta da imposição de maior escolarização como requisito para a contratação, se estruturou e passou a reivindicar mais escolas. Através desta pressão econômica e de organização social, o governo promoveu iniciativas neste sentido. Simultaneamente, o movimento da Educação Nova começava a receber grande destaque e em 1932 veio a publicar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que abraçava o “clamor” da população por mais escolas e defendia a universalização do ensino.

Os pioneiros da educação nova entendiam que a relação entre modernização e avanços estava estritamente ligada à educação, por isso advogavam por uma modernização educacional, por meio de uma nova pedagogia que pudesse formar

cidadãos mais adequados ao processo de modernidade e avanço, uma pedagogia eficaz e baseada na racionalidade, interligada ao funcionamento da organização industrial. O grupo dos pioneiros compreendia, sobretudo, que não há modernização da educação sem uma modernização da formação de professores. O caminho para os intentos escolares expostos dentro do manifesto perpassava, inevitavelmente, pela formação não só de docentes, mas também de técnicos em educação. Diante disso, defendiam e participavam do movimento pela criação de universidades no país. No próprio Manifesto, Fernando de Azevedo (1932) assevera:

“Onde se tem de procurar a causa principal desse estado de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária...”

O foco em uma educação racional e técnica, expresso no documento, fazia questão da presença de determinações baseadas na ciência e na tríade: educação - desenvolvimento econômico - mundo do trabalho. Opondo-se à execução de uma docência baseada exclusivamente na experiência prática da docência; levanta-se também a questão da necessidade de se estabelecer aspectos técnicos dentro da educação, tornando-a de fato uma prática científica que seja capaz de solucionar as demandas provenientes da escola. Essas exigências se afastavam da proposta da escola normal, como já comentado no tópico anterior. Em consequência à essas reivindicações foram criadas as Universidades brasileiras. Uma em São Paulo, no ano de 1934, e uma no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no ano de 1935. Estas Universidades ofereceram os primeiros cursos de Pedagogia registrados no país.

Através da fundação das Universidade de São Paulo e Universidade do Distrito Federal, surgiram também os cursos de licenciatura, por meio do Decreto-Lei nº 1.190. Este decreto estabeleceu a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, que abrigaria os departamentos de formação das licenciaturas; os cursos ministrados eram: filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo germânicas e o curso de pedagogia, que foi criado com o intuito de formar profissionais com competência para atuarem como técnicos da

educação no Ministério da Educação. O decreto 1.190 também instaurou um esquema de formação denominado popularmente de “3+1”, de acordo com Sokolowski:

“Este esquema consistia em três anos de estudos e conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas, o curso de bacharelado, e um ano de conteúdos didáticos, o curso de didática” (SOKOLOUSKI, 2013, p.84)

Ou seja, o curso de bacharel ocorria em três anos, porém era facultado ao estudante possuir o diploma de licenciado por meio do curso de didática que correspondia à um ano do curso. O primeiro certificado, referente ao bacharelado em pedagogia habilitava o egresso a preencher vagas referentes ao técnico da educação ocupando espaços como os de administração, supervisão e inspeção escolar, o segundo certificado, proveniente do último ano do esquema, conferia ao egresso a habilitação de licenciado, permitindo que o pedagogo ocupasse, além dos cargos técnicos, cargos ou funções de magistério das disciplinas de pedagogia, isto é, preparar os alunos da escola normal para ingressarem em sala de aula ou para ocuparem “funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da pedagogia.” (SOKOLOUSKI, 2013, p.85)

Considerando o modelo do esquema “3+1” e sua estrutura, que oferecia o espaço de apenas um ano para se tratar das práticas de docência, percebe-se que o foco de formação dos cursos Universitários de Pedagogia residia na formação de um profissional pronto para atuar na administração pública da educação. A formação em didática era considerada complementar ao curso de pedagogia. A organização do curso de Bacharel em pedagogia, considerando o esquema “3+1”, estava dividida da seguinte maneira na Lei nº1.190, 1939:

:

Art. 19- O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série:

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia Educacional.

Segunda série:

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série:

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

Art. 20 O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

Observando as disciplinas oferecidas e a maneira como foram divididas, podemos evidenciar que elas se encaixam com as aspirações do Manifesto dos Pioneiros para a educação, evitando uma prática exclusivamente baseada no empirismo. As matérias ofertadas buscavam amparar-se na estatística, na matemática, na sociologia, na filosofia e na história para compreender e, sobretudo, agir diante dos problemas de organização educacional. A forte presença das ciências biológicas e psicológicas buscavam pautar-se pelo comprovado cientificamente para orientar as ações educacionais. Matérias de administração presente nas 3^a, das 4^a séries do esquema, indicam a grande preocupação em formar gestores da educação pública a fim de organizar racionalmente a estrutura da educação nacional. Importante esclarecer que: os alunos que já haviam finalizado o curso de bacharel em Pedagogia, não eram obrigados a cursar todas as matérias do curso de didática, cursavam apenas aquelas que não estiveram presentes em seu currículo, portanto, apenas duas disciplinas: Didática geral e didática especial.

Com o golpe de 1937 as experiências destes dois primeiros cursos de pedagogia foram abortadas, segundo Scheibe e Durli (2011), dois anos depois, quando o curso voltou a ser ofertado ocorreu uma:

“(...) ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 30, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam ao Curso de Pedagogia, mas à Formação do Professor (EVANGELISTA, 2002, P.233). Sua instalação significou, sobretudo, uma recusa à formação superior para os professores da educação primária e, ao mesmo tempo, uma visão dicotomizada entre a formação os professores e a teoria pedagógica”. (SCHEIBE, DURLI, 2011, p. 86)

Por meio da mudança da Constituição em 1946, estabeleceu-se a responsabilidade da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Um anteprojeto foi criado, entretanto devido a embates e debates, a LDB só foi fixada em 1961 e, com relação a formação de pedagogos, pouco se alterou, mantendo o esquema “3+1”. Somente em 1962, por mudanças advindas do Conselho Federal de Educação, por meio do parecer CFE 251/1962, de autoria de Valnir Chagas, os currículos de formação em pedagogia foram modificados, derrubando o esquema “3+1” e estabelecendo um currículo mínimo composto de sete matérias estabelecidas pelo CFE e duas de escolha da instituição. Não obstante, a divisão entre bacharelado e licenciatura permanecia e, para a formação em licenciatura, o Parecer CFE Nº 292/62 indicava três disciplinas apenas.

1.4 Do Regime Militar e das habilitações

Por um longo período (1939-1972) diversas regulamentações para o curso foram elaboradas pelo conselheiro Valnir Chagas, na tentativa de oferecer uma identidade mais esclarecida do curso de pedagogia e do pedagogo, chegando-se até a cogitar sua extinção. A partir das regulamentações realizadas nos anos 50, um pouco antes do estabelecimento do Regime Militar, foram redefinidas algumas funções do bacharel em pedagogia, abrindo mais seu campo de atuação dentro da escola. Entretanto, os currículos ainda se constituíam em um problema para os futuros pedagogos, sobre este assunto Furlan (2008) comenta:

“A questão do currículo era outra questão que gerava insatisfação dos alunos do curso, O curso oferecia poucas possibilidades de instrumentalização para a prática de suas funções no mercado de trabalho, principalmente a de técnico em educação, não se conseguia definir se a técnica era falha e dificultava o aceso técnico no mercado de trabalho, ou era o mercado de trabalho que era indefinido pela imprecisão do curso e não conseguia absorver os egressos do curso.” (FURLAN, 2008, p.3866)

Com a chegada dos anos 60, que foram marcados por mudanças radicais na estrutura da educação brasileira desde o Ensino Superior até o primário, o Brasil estabeleceu um convênio com a USAID (United States Agency for International Development), sob a aprovação do Regime Militar. Este convênio foi sustentado por razões de interesse econômico diretamente ligado à teoria do capital humano, amplamente difundida na época. A respeito deste convênio estabelecido, Sokolowski (2013) elucida:

“Na realidade as assistências técnicas e financeira da USAID visavam à garantia de adequação do sistema de ensino brasileiro aos planos de desenvolvimento da economia internacional, mais especificamente, ao desenvolvimento das grandes corporações norte-americanas. ”
(SOKOLOWSKI, 2013, p.86)

Buscando atender aos apelos do mercado de trabalho e do Regime Militar-tecnocrático, o conselheiro Valnir Chagas redigiu em 1969 o parecer CFE Nº. 252, no intento de solucionar as controvérsias e impasses que vinham se apresentando na estrutura vigente do curso de Pedagogia. O bojo dessas reformas se encontrava permeado por estreitas vinculações entre educação e mercado de trabalho e a modernização dos hábitos de consumo (Scheibe, Durli- 2011). As relações de trabalho e educação seriam subordinadas à produção. A escola e professores possuíam papel central neste contexto, além de serem peças chaves no auxílio da repressão e do controle político ideológico dos movimentos artísticos e intelectuais do país.

Foi a partir da Lei da Reforma Universitária, nº 5.540, de 68, que se fizeram presentes os princípios tecnicistas, racionais, produtivos e eficientes para o mercado de trabalho, dentro dos cursos universitários. No que se refere ao curso de Pedagogia a reforma sucedeu em estabelecimento de conteúdos mínimos, determinação da duração do curso, definição dos especialistas dos sistemas de ensino e, conseqüentemente as delimitações das funções realizadas por eles. Esta definição dos especialistas e suas funções deu origem ao sistema de habilitações no curso, que visava propor aos graduandos que escolhessem uma trajetória específica de acordo com as tarefas que gostariam de desempenhar dentro do contexto escolar/educacional. Importa esclarecer que as habilitações não excluíram o currículo mínimo, dessa forma o curso se estruturava em uma parte comum a todos os acadêmicos e a outra parte específica das habilitações.

De acordo com Durli e Scheibe (2011, p.92), as habilitações eram divididas em cinco categorias, que na prática foram desdobradas em oito para atender as especificidades dos níveis de ensino em que atuariam:

- Magistério do Ensino Normal;
- Orientação Educacional;
- Administração escolar: Administração de Escolas de 1º e 2º graus, Administração de Escola de 1º grau;
- Supervisão de Ensino: Supervisão de Escolas de 1º e 2º graus, Supervisão de Escola de 1º grau;
- Inspeção escolar: Inspeção de Escolas de 1º e 2º graus. Inspeção de Escola de 1º grau;

Durli e Scheibe comentam sobre os embates colocados em pauta a respeito das titulações oferecidas:

“Houve discordância em relação à titulação que deveria ser concedida aos egressos do curso; para o relator deveria ser uma só, a de bacharel. Já o plenário do CFE fixou como título único o de licenciado, por considerar que este é um especialista que recebeu formação para o efeito de ensino. A base comum do curso, contudo, constituía-se das mesmas disciplinas do bacharelado definidas pela normalização de 1962” (DURLI, SCHEIBE- 2011, p.92)

A despeito dos desentendimentos que envolviam a questão, a Resolução CFE N. 2/1969 acabou determinando que aos licenciados em Pedagogia seriam concedidos os direitos de: atuar no exercício das atividades relativas às habilitações escolhidas; exercício do magistério em nível de ensino normal, desde que o mesmo correspondesse às matérias específicas de sua habilitação ou da parte comum do curso de Pedagogia; e, exercício do magistério em escolas de primeiro grau, desde que cursadas matérias respectivas as metodologias e práticas de ensino. Com relação à criação das Habilitações, Furlan comenta:

“Interessante observar que a palavra “habilitação”, segundo Brzeinski (1996), ainda não existia no dicionário pedagógico, mas sim nas escolas, como, por exemplo, coordenação pedagógica, inspeção escolar e a realização de trabalhos burocráticos. Isso pode demonstrar que o trabalho pedagógico não docente se fez presente muito tempo antes do surgimento da certificação da função pelas agencias formadoras...” (FURLAN, 2008, p.3867)

Mesmo considerando a demanda de habilitações e especificações, que surgiu por fora do contexto universitário e acabou por influenciá-lo devido a todas situações acima expostas, o modelo de estrutura curricular foi alvo de críticas por se caracterizar como generalista, fragmentado e extremamente teórico. Estudiosos levantavam a bandeira de que seria impossível formar um educador completo quando sua formação se encontra desconexa, sem junção de teoria e prática e marcada pelo generalismo e tecnicismo. A atuação dos técnicos em educação foi sobretudo, muito questionada pelos críticos que levantaram a questão da separação “do trabalho de elaboração e o planejamento-reservado aos especialistas - e o trabalho de execução - de responsabilidade do professor” (Freitas, 1996-apud- Durli, Scheibe, 2013, p.93).

O parecer CFE n. 252/1969 perdurou até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Durante os 30 anos em que este parecer vigorou, a formação de professores foi marcada por uma forte dualidade entre seus dois objetivos principais: a formação de docentes para atuar no magistério e a formação de especialistas para o trabalho nas escolas de 1º e 2º grau, sendo que a formação para professores de 1º grau, apesar de possibilitada legalmente, ficava à margem da estrutura curricular do curso em Nível Superior.

1.5 Das grandes reformas até as DCN's atuais

Do período que compreende os anos 1980 até os anos 1990, diversas mobilizações com participação ativa de professores, pesquisadores, estudiosos e estudantes de pedagogia surgiram no país. Este movimento se mantém vivo até hoje e deu origem as grandes Associações que hoje estudam e pesquisam a formação do pedagogo no Brasil, como a Associação de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). O grande motivador para a explosão de pesquisas e movimentos se constituía na busca da identidade do pedagogo e do curso de pedagogia. Procurando delimitar a área de atuação deste profissional, organizou-se assim, um verdadeiro movimento nacional pela reformulação dos cursos de pedagogia a partir do Comitê Nacional Pró- Formação do Educador, em 1980, que posteriormente viria a se transformar na ANFOPE. O comitê foi criado na I Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo e debatia as discussões levantadas pelos pareceres 67/67 e 70/76 do Conselho Federal de Educação.

Não obstante as discussões em torno dos pareceres elaborados novamente por Valnir Chagas, estes não foram aprovados pelo Conselho Federal de educação. A negativa destas propostas demonstrava a falta de interesse político em determinar que cursos de ensino superior formassem professores para a educação básica. Os movimentos em prol de uma reforma nos currículos de formação continuaram pelo país, e em 1983 um encontro Nacional pela reformulação da formação de professores ocorreu em Belo Horizonte produzindo um documento propositivo a respeito desta mudança que passou a orientar o movimento, Scheibe e Durli (2011), sobre o documento, comentam:

“...entre os princípios, o que definiu a docência como base de identidade profissional de todo o educador é a necessidade de definição de uma base comum nacional para todos os cursos de formação de educadores, independentemente da etapa ou modalidade de ensino” (Durli, Scheibe, 2013, p.98)

Baseando-se nessas bandeiras levantadas e no documento produzido em Belo Horizonte, algumas universidades se mobilizaram alterando seus currículos para que estes abarcassem também a formação do professor da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental. Esta situação de resistência originou um quadro de apropriação curricular. Passou-se a existir dois currículos: o oficial e vigente nas Leis e pareceres, e o delineado pelo movimento de educadores. Na contramão deste movimento, o cenário geral do país na década de 1990, entrava nos moldes de preceitos neoliberais, por isso as legislações relacionadas à educação passaram a favorecer o racionalismo e a técnica acentuada, de acordo com Sokolowski:

“O objetivo dessas reformas foi adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado. A educação passou a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento econômico” (SOKOLOWSKI, 2013, p.88)

A educação começou a adquirir princípios empresariais, acabando por se transformar em uma mercadoria, eventos internacionais sintonizados aos interesses econômicos globais e financiados por instituições como o Banco Mundial, UNICEF (Fundação das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, CEPAL (Comissão Econômica para a

América Latina e Caribe) dentre outras, influenciaram profundamente as novas políticas educacionais do Brasil, formuladas na década de 90. Sokolowski se pronuncia afirmando:

“Esses três eventos trataram a educação como uma necessidade para o desenvolvimento de qualquer país do mundo e como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Impulsionaram, também, a preocupação com a formação de professores, já que eles foram considerados agentes fundamentais para as mudanças econômicas do século XXI. ”
(SOKOLOWSKI, 2013,P.90)

Essas mudanças ganharam “corpo” com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabeleceu para a formação de professores e para o curso de pedagogia os seguintes pontos:

- O curso de licenciatura em Pedagogia, teria por foco formar docentes para lecionar nos cursos normais do ensino médio, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.
- A formação docente seria realizada obrigatoriamente em universidades e institutos superiores. A formação mínima para exercer o magistério da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental ficou estabelecida como sendo a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
- Sobre os institutos superiores, estabeleceu-se que estes se responsabilizariam por: formar os profissionais da educação básica, incluindo os profissionais do curso normal superior; oferecer cursos de formação complementar para portadores do diploma de pedagogia com interesse em dedicar-se ao magistério na educação básica; oferecer programas de formação continuada para os profissionais de educação.
- A formação dos profissionais de educação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação escolar (as antigas habilitações) seria realizada no curso de pedagogia ou por meio de cursos de pós-graduação, ficando a critério das instituições ofertantes decidir em qual nível esta formação se realizaria.

A criação dos Institutos Superiores de Educação tinha por objetivo oferecer uma formação mais aligeirada e econômica, apresentando curta duração, e era uma alternativa

aos cursos de pedagogia e licenciatura, com longa duração e que custavam mais. Apesar da deliberação imposta pelo LDB de 1996, pressões e tensões engendradas por associações como: ANFOPE, ANPAE, e ANPED continuaram a produzir, divulgar e fomentar estudos no sentido de delimitar a especificidade do curso e a área de atuação do graduado em pedagogia. Scheibe e Durli retratam em seu artigo: ***“Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente”*** a delicada situação do Conselho Nacional de Educação perante o quadro:

“Os parâmetros legais estabelecidos pela nova LDB/1996 colocaram-se na contramão do pleito que o movimento dos educadores articulava. No artigo 64, a lei indica para o curso de Pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi criada uma nova figura institucional, o Instituto Superior de Educação (ISE) e o curso Normal Superior. Em sua tarefa de normatizar o curso de Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) defrontou-se com uma situação delicada, particularmente visível no momento da organização das diretrizes para o curso: de um lado, o percurso construído pelo movimento dos educadores e as práticas de formação que estavam se desenvolvendo no país e de outro, os preceitos estabelecidos pela lei.” (SCHEIBE, DURLI- 2011,p.99)

Somente em 1998, através da convocação da Secretaria Superior do Ministério da Educação e Cultura, para que as instituições superiores de todo o país pudessem enviar sugestões sobre as novas diretrizes curriculares nacionais, que esta tensão entre as Leis e os movimentos em favor da formação de professores pôde ser superada, dando a origem às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas no ano de 2006. Finalmente, depois deste longo percurso, as diretrizes estabelecem a identidade do pedagogo fixada essencialmente na base da docência, mesmo que este venha a atuar em espaços não escolares, de gestão ou de pesquisa. No próximo capítulo, destrincharemos um pouco mais as orientações das Diretrizes Curriculares instituídas legalmente em 2006, assim como explanaremos a respeito da visão de estudiosos e pesquisadores sobre os limites e possibilidades da atual estrutura curricular do curso de Pedagogia no Brasil.

CAPÍTULO II – CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Considerando as exposições realizadas no capítulo anterior, a respeito da estruturação do curso de Pedagogia no Brasil e a mutação de seus currículos com o passar dos anos e com o avançar de estudos, pesquisas e discussões; explanaremos neste capítulo a atual organização dos cursos e currículos de pedagogia, considerando por base as Diretrizes Curriculares Nacionais e o que dizem os teóricos e estudiosos a respeito desta nova estrutura de formação inicial. Antes de mais nada, é imperioso que contextualizemos o que se compreende por currículo e qual seu papel perante a formação inicial de pedagogos.

A teoria tradicional do currículo, mais conhecida e ainda hoje amplamente difundida, surgiu em um contexto histórico tecnicista, nos Estados Unidos, quando a progressão de alunos matriculados nas escolas e o crescente processo de industrialização, exigiu uma delimitação e organização da educação dos estudantes, atendendo as demandas e interesses da época. De acordo com Silva (2010), Ralf Tyler, um dos principais defensores e disseminadores da ideia do currículo tradicional, estabeleceu quatro pontos que controlariam as ações e resultados pedagógicos propostos pelas escolas, sendo eles:

“1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esse propósito? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (SILVA, 1994)

A teoria tradicional do currículo, carrega como característica principal o controle em excesso, propondo metas e objetivos inflexíveis, estabelecendo estratégias pedagógicas a serem utilizadas, determinando as habilidades que os alunos deveriam adquirir após o processo e as formas de avaliação de estudantes e professores.

Com o auxílio de pesquisas e estudos críticos a respeito da teoria tradicional do currículo, atualmente os meios de educação abraçam a Teoria Crítica do Currículo, que apesar de não ignorar a necessidade de uma organização e de um estabelecimento de objetivos, também presentes na Teoria Tradicional do Currículo, considera igualmente

questões como cultura, contextos sociais, singularidades, flexibilidade, dentre outros; enxergando o currículo como um documento norteador, que ao invés de engessar as práticas dentro de sala de aula, procura oferecer-lhes fundamento, para que as atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar possuam lógica, intencionalidade, organicidade e sentido. Diante disto, concordamos com Arroyo quando esclarece que:

“a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.” (ARROYO, 2007.)

Esta visão mais abrangente e contextualizada sobre o currículo não se restringe apenas aos documentos norteadores da Educação Básica, mas também estão presentes na construção e estruturação de cursos em Nível Superior. Ao refletir sobre a graduação de pedagogos e os currículos de formação destes cursos, Dourado situa os currículos como:

“(...) expressão da articulação entre concepções, conhecimento, visões de mundo, conteúdos e formas de seleção, organização, gestão e transmissão, por meio de mediações pedagógicas, tempo, espaço, entre outras. Isto quer dizer que, por esta compreensão, a noção de currículo não se restringe ao conteúdo de ensino e à ordem de sua progressão no decorrer do tempo. ” (DOURADO, 2013,p.373)

E acrescenta:

“(...) nesta linha de análise, o currículo é visto como dispositivo de diferenciação social, ou seja, é produção e reprodução. ” (DOURADO 2013,p.373)

Não obstante as noções de singularidade, contexto e particularidade presentes dentro da Teoria Crítica do Currículo, é imprescindível levar em conta uma necessidade de organização nacional da educação, especialmente na formação de educadores. Como explanado no capítulo anterior, a implementação, estruturação e organização do curso de pedagogia, seus objetos de estudo, sua área de atuação e seus currículos de formação, demorou longos anos e diversas crises, entre os caminhos de produção e reprodução, até se estabilizar, oferecendo uma identidade característica para o curso e para seus egressos.

Esta estabilização, muito desejada pelos movimentos educacionais nas décadas de 80, 90, conferiu identidade e delimitação para a Pedagogia e o Pedagogo, traduzindo-se, no âmbito da formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006).

Se desconsiderarmos todo o contexto histórico por trás da implementação da Pedagogia no Brasil, seria possível questionar a existência de Diretrizes Curriculares Nacionais, quando se avança no sentido da compreensão da Teoria Crítica do Currículo? Dourado afirma categoricamente que não. Em primeiro lugar, conferindo o valor central do contexto histórico para as reflexões críticas sobre os cursos de pedagogia, é possível atestar a urgente necessidade que o país possuía em estabelecer uma unidade no plano educacional, o que implica diretamente em uma certa harmonia entre os cursos de formação de todo o país, o que Dourado vêm a chamar de **“unidade nacional na diversidade”**. Em segundo lugar, o autor esclarece que:

“A concepção de base comum nacional, entendida como o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais, e portanto, distinto de definição curricular *stricto sensu*, ou de base curricular nacional, não se contrapõe à garantia de processos de enriquecimento e diversificação curricular, pois a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõe a matriz curricular para a formação de professores são de competência das instituições de ensino, bem como a garantia do componente curricular de diversificação de estudos. Por essa compreensão, base comum nacional não é definição nacional de matriz curricular, ou de maneira ainda mais restrita, retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares. Ou seja, trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam a unidade na diversidade o que não se coaduna com a padronização ou rigidez curricular. É preciso considerar, ainda, que tais processos formativos devem extrapolar o horizonte institucional *stricto sensu*” (DOURADO, 2013,p.377)

2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais

A partir deste pensamento da unidade na diversidade e da intenção de se estabelecer um projeto nacional de educação, o Conselho Nacional de Educação convocou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, composta por conselheiros da câmara de educação oriundos da educação básica e superior, para que estes realizassem estudos e proposições sobre a questão da formação docente. Iniciou-se então um processo de

formulação de subsídios para a produzir as novas DCN's, de acordo com Dourado, os subsídios envolviam análises dos perfis dos estudantes, dos cursos e currículos propostos, dos eixos formativos e núcleos de estudos existentes, análises de suas efetivações e avaliações, além de propostas e sinalizações a respeito das dinâmicas formativas presentes nos cursos. Audiências públicas com ampla participação foram realizadas, assim como outros documentos e sugestões recebidas foram considerados, dando origem as atuais DCN's que dentro de seus documentos estabelecem “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006,p.1)

Considerando o objetivo de: analisar os currículos prescritos a luz do referencial teórico brasileiro e das Leis vigentes, é preciso expor e destrinchar sobre o documento vigente, buscando compreender a respeito da filosofia educacional que o baseia. O documento, primeiramente esclarece a que segmento se destina as Diretrizes Curriculares Nacionais dos estudantes de pedagogia, de acordo com as DCN's, ele se destina à formação para o exercício da docência nos níveis da: Educação infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade normal, cursos de Educação profissional na área de serviço e apoio escolar e outras áreas que prescindam de conhecimentos de natureza pedagógica. Correlacionando estas informações com o capítulo anterior, percebe-se a preocupação do documento em delimitar as áreas de atuação do pedagogo, buscando construir sua identidade profissional.

Além disso, o documento busca esclarecer o que se compreende por docência, afinal, os estudos e pesquisas de movimentos como a ANFOPE e a ANPED, asseguram que a base de atuação do pedagogo se desenvolve na docência; sendo assim, o documento estabelece como docência:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico- raciais e produtivas, as quais influenciam conhecimentos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, socialização e de construção de conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006,p.1)

Destacamos alguns pontos desta definição de docência para assimilar um pouco melhor o que se pretende e se compreende da formação docente a partir destas Diretrizes. Primeiramente, ressalta-se a compreensão da docência como um ato intencional, que não é destituído do domínio de técnicas e metodologias do fazer educativo, nem da contextualização da realidade de seu campo de atuação, sendo assim, não basta repassar conteúdos, é preciso que se planeje, por meio do domínio das técnicas, metodologias e conhecimentos oriundos das mais diversas áreas aliadas à educação, todo um processo pedagógico para a construção do uso e da reflexão sobre o conhecimento.

Salientamos também a concepção de que a educação ocorre em um processo de interação entre os seres humanos das mais diversas raças e localidades, compartilhando e compreendendo as diferentes visões de mundo, aprendendo um com o outro e todos juntos produzindo saberes, essas produções de saberes, ou até mesmo conflitos e questões, geradas dentro da instituição escolar, retroalimentam pesquisas que buscam estabelecer os conceitos, princípios e objetivos de uma pedagogia pautada pelo contexto real da escola e daqueles que nela se encontram inseridos.

As diretrizes curriculares nacionais propõem que o curso de Pedagogia tenha por objetivo propiciar aos seus egressos a capacidade de planejar, executar e avaliar atividades educativas, e aplicar ao seu campo de atuação, a educação, contribuições das mais diversas áreas, como a filosofia, a história, a psicologia, a sociologia dentre outros. Este princípio de interdisciplinaridade permite que informações e habilidades formadas também por outras áreas do conhecimento, se façam presentes na educação de um pedagogo, que busca ser um educador por completo, e que além de realizar o trabalho docente, reflete antes, durante e depois sobre sua própria atuação, entendendo onde questões sociológicas, históricas, psicológicas, linguísticas, políticas, econômicas e/ou culturais incidem em seu trabalho. Estes objetivos se constituirão por meio de estudos que aliam a teoria à prática, tendo por base a investigação e reflexão crítica, para Dourado (2013,p.379), estes objetivos:

(...) incidem na concepção de docência ampliada e nos seus desdobramentos no que concerne à natureza dos processos de trabalho pedagógico, o que interferirá nas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores e, certamente, no alcance do exercício e da atuação profissional

As DCN'S consideram como aspectos centrais da formação do Pedagogo:

- O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; (BRASIL, 2006,p.1)
- A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; (BRASIL, 2006,p.1)
- A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; (BRASIL, 2006,p1)

As atividades docentes também são estabelecidas no documento, e compreendem o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas do setor da educação ou de experiências educativas em espaços não-escolares; a pesquisa e difusão de seus resultados também está prevista nas DCN's (2006), ressalta-se ainda a produção destes conhecimentos científico-tecnológicos fora dos contextos escolares. Dourado resume de maneira clara e concisa as atividades do magistério, a partir das perspectivas das DCN's:

Assim, as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. (DOURADO, 2015,p.308)

Por primar pela autonomia das Instituições de Ensino Superior no momento da formulação de seus currículos, considerando também as questões de contexto e especificidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais não estabelecem matérias a serem aplicadas nos cursos, mas eixos estruturadores e habilidades que os egressos devem apresentar ao final do curso.

Observando as habilidades elencadas dentro das DCN's (2006) percebe-se que para o curso de pedagogia são considerados: o comprometimento ético e social com a profissão, considerando seu papel central na formação do cidadão; as bases da docência para atuar junto aos segmentos do ensino infantil, fundamental e do EJA, bem como as matérias elencadas na matriz curricular do ensino básico; a promoção de processos de aprendizagem nos mais diversos tipos de espaços e com os mais diversos tipos de sujeitos, nas mais diversas fases do desenvolvimento; o respeito as necessidades e diversidades de qualquer natureza dos indivíduos e de coletividades; o domínio dos meios de comunicação e tecnologia, adequando às necessidades do contexto educacional; a

promoção de “ponte” entre escola, família e comunidade; a busca por superar exclusões de qualquer natureza por meio da identificação de problemas socioculturais e educacionais, através de uma postura investigativa e propositiva; a demonstração de consciência e respeito pelas diversidades de qualquer natureza; a promoção da gestão democrática, desenvolvendo trabalho em equipe baseado no diálogo entre todas as áreas da comunidade escolar; a participação e gestão de instituições, colaborando com a implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos, (estende-se esta gestão aos espaços não escolares); a promoção de pesquisas em todas as áreas que compreendam a educação e que promovam o conhecimento a respeito do contexto e da realidade escolar; a capacidade de utilizar de instrumentos pedagógicos próprios para realizar seu trabalho e produzir conhecimentos de natureza científica e pedagógica; o estudo e aplicação crítica das DCN’s (2006), avaliando-a e encaminhando resultados e percepções para instâncias competentes. Em se tratando de professores indígenas e que atuem em escolas indígenas ou quilombos, acrescenta-se à essa lista de habilidades as seguintes aptidões:

I - Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - Atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. (BRASIL, 2006,p.3)

Por ter sido concebida em meio à uma política de unidade na diversidade as DCN’s, respeitando e considerando a diversidade e a autonomia pedagógica das instituições, definem núcleos articuladores para a formação inicial de pedagogos, a intenção dos núcleos é deixar que as instituições determinem matrizes curriculares e ementas que melhor se adequem aos seus Planos de Desenvolvimento Institucional, aos seus Projetos Pedagógicos Institucionais e aos seus Projetos Pedagógicos de curso, sem no entanto se distanciar das necessidades da educação básica num contexto local e nacional, levando em conta o Plano de Educação Nacional a ser efetivado ao final do decênio, PNE 2014. Os núcleos estão divididos em três, e de maneira geral tratam de:

I- Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

- II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizada pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, e;
- III- Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular; (DOURADO, 2015,p.309)

A respeito da carga horário do curso de Pedagogia, as DCN's estabelecem 3200 horas divididas entre: 2.800 horas de atividades dedicadas a formação, compreendidas por: assistência as aulas, seminários, participação em pesquisas, visitas à biblioteca e à instituições educacionais e culturais, participação em grupos de estudo e atividades práticas de diferentes naturezas; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado que será realizado, de preferência, na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem deixar de oferecer a possibilidade de se estagiar em outras áreas específicas, caso o projeto pedagógico da instituição permita; e por fim, 100 horas de atividades teórico- práticas que ofereçam aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, através de iniciação científica, extensão e ou monitoria. A integralização destes estudos e das horas destinadas ao curso, ocorrerá da seguinte maneira:

- Disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, responsáveis pela introdução e aprofundamento dos estudos pedagógicos em seus aspectos históricos, socioculturais, institucionais, etc....;
- Práticas de docência e gestão educacional, para que os estudantes possam observar e acompanhar processos de planejamento, execução e avaliação de projetos de natureza pedagógica em espaços escolares e outros ambientes educativos;
- Atividades complementares caracterizadas por monitoria, iniciação científica e extensão, devidamente orientadas por docente da instituição e adequadamente correlacionadas às disciplinas e atividades teóricas, proporcionando experiência nos mais diversos segmentos que compõe a educação básica ou ambientes educativos;
- Estágio curricular, realizado ao longo do curso em âmbito escolar e possibilidade de atuação em espaços não escolares, favorecendo

experiências de exercício profissional, conhecimentos, habilidades e postura ética;

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia foram redigidas com o intuito de conferir uma maior organicidade nas Leis, referentes ao Ensino Superior, que determinam e regulam a educação nacional; o documento estabelece núcleos e eixos norteadores para os quais as instituições devem voltar os olhos, sem, entretanto, cercear a autonomia pedagógica de cada instituição. São explicitados os conceitos do que se compreende por docência, a quem se aplica as Diretrizes, o que o curso de pedagogia deve propiciar ao graduando, quais são as competências e habilidades que devem ser adquiridas ao longo do curso, seus eixos estruturantes, sua carga horária mínima e a integralização de seus estudos, além do estabelecimento de metas e estratégias para que os professores egressos do extinto curso normal, possam se formar em pedagogia. Cabe às Universidades montar seus currículos e projetos a partir das orientações regulamentadas pelas DCN's, não somente pelo fato das Diretrizes se constituírem como Leis determinantes para o funcionamento do curso, mas pela conscientização da necessidade urgente de uma interlocução entre o ensino básico e o ensino superior que auxilie na concretização de um plano de Educação Nacional de qualidade possível de se realizar dentro de seu contexto real.

2.2 Alguns referenciais teóricos brasileiros

Luiz Fernandes Dourado, grande defensor das Diretrizes curriculares nacionais e participante ativo de sua formulação, apoia fervorosamente as orientações norteadoras estabelecidas no documento, para o autor a demanda por uma base comum nacional é histórica e promanou de entidades do campo da educação, que buscavam uma referência para a estruturação e valorização da carreira de profissionais da educação. Para Dourado, as DCN's se constituem em uma parte do caminho para esta estruturação e valorização profissional, pois oferecem maior organicidade política através de suas diretrizes, além de procurarem contribuir para o desenvolvimento da qualidade da formação inicial e continuada.

De acordo com o autor, as diretrizes procuram articular a educação básica e a educação superior, sintonizando os princípios presentes nas diretrizes com as metas e objetivos presentes no Plano Nacional de Educação, as regulamentações da LDB e os documentos que se referem a educação básica, por isso, se constitui em uma

regulamentação que confere organicidade às políticas públicas da educação brasileira, já que esta se propõe a realizar uma interlocução com os demais segmentos da educação do país. Para Dourado, um curso de formação de professores da educação básica deve estar organizado a fim de atender os seguintes requisitos legais:

- “Compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduandos; ” (DOURADO, 2013,p.384)
- “Possibilidade de implementação de estudos, de modo a permitir aos graduandos a atuação em outra etapa da educação básica; ” (DOURADO, 2013,p.384)
- “Formação básica comum, concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento; ” (DOURADO, 2013,p.385)
- “Articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada; ” (DOURADO, 2013,p.385)

Estes requisitos legais, para o autor, devem estar distribuídos dentro de um currículo que supere a visão tecnicista e fragmentada, ultrapassando a visão da formação docente como parte acrescentada à formação do pedagogo; Dourado defende um currículo de formação inicial que permita a expressão de:

- I-Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, incluindo os fundamentos, conteúdos e metodologias, bem como as questões relativas à diversidade;
 - II- Prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - III-Sólida formação e estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - IV- Núcleo diversificado de estudos
 - V-Horas para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais;
 - VI-Definição de carga horária comum para os diversos cursos de formação
- (DOURADO, 2013,p.385)

Depreende-se destas colocações que a formação inicial ideal, se baseia num currículo que oferece uma formação ampla, sem deixar de oferecer bases para a concretização de competências na atuação em áreas específicas do pedagogo, por exemplo, é preciso que o egresso do curso de formação inicial saiba como aplicar seus

saberes docentes na etapa da educação básica onde atuará, adequando os conhecimentos provenientes da teoria, de suas práticas e vivências, ao contexto e ao público alvo de sua ação pedagógica, entretanto, não é inviabilizada a oportunidade de complementar os estudos e conhecimentos para atuação em outras áreas, possibilitando ao pedagogo diferentes experiências que servem para acrescentar ao arcabouço de sua própria formação e prática, por isso, parte-se do princípio de uma formação básica comum aliada à possibilidade do estudo de matérias de diferentes campos do conhecimento.

A importância depositada na questão da articulação entre formação inicial e continuada é sustentada pelo fato de que, para Dourado, estas formações se constituem em processos dinâmicos e complexos que apontam para a direção de um progresso infundável da qualidade da educação num contexto social, e da valorização da carreira dos profissionais da educação, o profissional da educação jamais deve parar de especializar-se, de refletir, melhorar e pesquisar sobre sua prática e sua área de atuação, buscando aliar as demandas de aprendizagem de seus alunos com as necessidades da formação do cidadão.

Todos estes requisitos a respeito da formação do professor se conectam com o currículo defendido por Dourado, que visa oferecer uma base sólida de conhecimentos teóricos, científicos e culturais que embasam conhecimentos, metodologias e fundamentos para assegurar um trabalho consciente e assertivo do professor, a orientação para um núcleo diversificado de estudos vem ao encontro de uma formação docente onde o professor saiba identificar os mais diversos processos presentes dentro de sala de aula e provenientes de áreas de estudo como a sociologia, a filosofia, a psicologia, o serviço social, dentre outros, além disso ele possibilita ao profissional da educação à entrada em outras áreas de atuação da educação, por meio de complementação de estudos. Ressaltamos a presença da prática como componente curricular ao longo do curso e o estágio supervisionado, presente não somente no último ano do curso, mas já a partir da segunda metade da formação, essas experiências permitem que o egresso não adentre ao espaço escolar sem vivência alguma, despreparado para lidar com coisas que fogem ao controle da teoria, visto que os resultados de aplicações de metodologias e fundamentos educacionais são dificilmente mensuráveis, por serem aplicados em seres humanos com diversas formações em diversos contextos, além disso, as práticas e o estágio promovem uma integração e aproximação entre escola- universidade fortalecendo as pesquisas para a melhora da qualidade de ensino.

Além dos princípios de formação teórica sólida, ampla formação cultural, formação aliada em experiências e práticas docentes nos contextos escolares, Dourado também ressalta a importância da pesquisa como o fio condutor da formação inicial e continuada de professores, domínio das tecnologias de informação para utilizá-las em favor de processos educativos; análise dos temas atuais que permeiam e interferem na educação como questões sociais, culturais e econômicas, respeito e inclusão pela diversidade nos contextos escolares considerando a questão dos direitos humanos nos programas de formação e domínio da habilidade de trabalhar num contexto de gestão democrática, promovendo atuação coletiva e interdisciplinar. Consideramos que Dourado abraça uma concepção de formação que busca romper com o tecnicismo da atuação do pedagogo, procurando atrelar à imagem deste profissional um arcabouço de cultura e pluralidade de conhecimentos e informações que possam colaborar com sua atuação em contextos educacionais, o trabalho coletivo e a pesquisa reflexiva também indicam uma preocupação em formar um profissional da educação que saiba cooperar e trocar aprendizados com o próximo, valorizando seus saberes e culturas e ampliando os conhecimentos através de trocas; e de um professor/pedagogo que além de aplicar metodologias e técnicas, possa também produzir suas próprias teorias por meio de seu trabalho.

Apesar de possuir ideias bem sintonizadas com as propostas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Dourado não considera as diretrizes acabadas e perfeitas, ressaltando:

“Importante destacar que novos desafios se colocam ao campo da formação, envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, em especial, as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial e continuada como delineado nas novas DCN’s...”
(DOURADO, 2015,p.316)

Outra autora que se debruçou a refletir sobre a formação de Pedagogos, produzindo trabalhos importantíssimos para a área de currículo e formação foi Selma Garrido Pimenta. Em contramão às concepções abraçadas pelos estudos de Dourado, Pimenta reflete sobre as falhas e brechas presentes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, afirmando que as DCN’s refletem ainda:

“... a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação do profissional docente...” (PIMENTA, 2017,p.16)

Estas conclusões surgiram a partir de pesquisas e estudos realizados sobre as matrizes curriculares de cursos de pedagogia oferecidos no Estado de São Paulo, sejam eles ofertados na esfera pública ou particular; neste estudo específico, Pimenta nos traz alguns pontos centrais para a discussão das DCN's e do planejamento de currículos e matrizes curriculares do curso de pedagogia, iniciando-se pela questão dos professores polivalentes. Ao buscar a definição de polivalente, a fim de compreender melhor o termo, encontrei a seguinte descrição:

“que apresenta múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego, de função; multifuncional; que executa diferentes tarefas; versátil.”
(GOOGLE)

No contexto trabalhado, o termo professor polivalente se designa ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental no final do século XIX, que era formado para ensinar as disciplinas básicas da matriz curricular, ou seja, precisava dominar todos estes conteúdos, sendo hábil e versátil para assumir as mais variadas funções perante o processo de ensino e aprendizagem das mais diversas matérias (português, matemática, história, geografia, etc.). Esta concepção e denominação de professor foi superada pelas DCN's e não é mais mencionada no documento, entretanto, nas estruturas dos currículos escolares e na prática do dia-a-dia da escola, a característica de um professor polivalente continua a existir, esta situação acaba por se tornar crítica, já que as Diretrizes Curriculares de formação não caminham para este tipo de formação de professor e nem as escolas caminham para a superação das tradições de ensino e educação. Considerando as delimitações do campo de atuação do pedagogo, presentes na DCN, Pimenta afirma que:

“...observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência... esse amplo espectro compromete a formação do pedagogo como professor polivalente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental...”
(PIMENTA, 2017,p.18)

Ao pesquisar as matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia, no estado de São Paulo, Pimenta constata a influência e o impacto das DCN's vigentes na formação inicial, os cursos foram analisados a partir de três categorias: natureza administrativa, organização acadêmica e tempo de integralização de curso, importa para o nosso estudo relatar os resultados e reflexões realizadas por Pimenta (1996, 2005, 2017) a respeito dos pontos da organização acadêmica e do tempo de integralização de curso. As pesquisas apontam para a presença de uma extensa lista de disciplinas oferecidas nos cursos investigados, entretanto, a maioria destas disciplinas não faziam referência à docência e á questões concernentes aos primeiros anos da educação básica, para a autora, este quadro provém das regulamentações realizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que propõem uma formação ampla, dispersa e imprecisa (PIMENTA, 2017,p.22) aos graduandos.

Das matérias que compõe a parte de conhecimentos relativos à formação docente, Pimenta identificou que estas se designavam a tratar das metodologias de ensino dos conteúdos curriculares da escola, bem como conteúdos que tratem de práticas docentes, tanto da educação infantil quando dos anos iniciais do ensino fundamental. As matérias que tratavam a respeito de fundamentos teóricos da educação possuíam espaço insuficiente nas matrizes curriculares, sendo ofertadas de maneira superficial pelas instituições analisadas, tendo em vista que estes fundamentos dizem respeito a áreas extremamente complexas e multirreferenciais dos diferentes campos científicos que cruzam com a educação. Faziam parte das matrizes curriculares, disciplinas que tratavam de “outros conhecimentos” como: educação e direito, mídias e educação, antropologia teológica, dentre outras; a presença destas disciplinas nas matrizes é assegurada pelas Diretrizes que as estabelecem como núcleo de estudos integradores para o enriquecimento curricular, entretanto, Pimenta traz um outro ponto de vista a respeito deste núcleo de estudos e dos demais núcleos propostos nas DCN's:

“Pode-se afirmar que essa diversidade de disciplinas não aponta para um aspecto favorável das matrizes, mas sim para a dispersão da formação básica do pedagogo” (PIMENTA, 2017,p.22)

Quanto às disciplinas que tratam dos conhecimentos dos sistemas de ensino e de gestão educacional, Pimenta assevera que estas apresentam aspectos preocupantes pois além de possuírem espaço de representação reduzido dentro das matrizes curriculares, as ementas sugerem um quadro de formação extremamente raso, o que dificulta a formação do professor numa perspectiva crítica e ampla. As matérias que se referem ao estágio

supervisionado e práticas de ensino também foram avaliadas e constatou-se que: apenas metade das instituições possuía disciplinas que se dedicavam a acompanhar e supervisionar os estágios e práticas de ensino; sobre o Trabalho de Conclusão de Curso, identificou-se uma preocupação muito maior com a organização metodológica do trabalho, em detrimento do incentivo da pesquisa atrelada a prática docente. Componentes curriculares que tratam das diversidades e das minorias linguísticas e culturais também foram identificadas, entretanto a quantidade de disciplinas e suas cargas horárias se mostraram exíguas para assegurar uma atuação efetiva nestas modalidades específicas, Pimenta (2017) identificou também, na parte de conhecimentos integradores, sugeridas nas DCN's para a implementação da interdisciplinaridade, pouca adesão das universidades, que ainda oferecem um currículo fragmentado baseado na divisão dos conhecimentos escolares. Estes aspectos ameaçam a formação sólida do professor demandado pelos contextos escolares, pois reforçam a dispersão e difusão da construção do pedagogo. Para Pimenta, as DCN's necessitam de urgente reforma, pois sua atual configuração evidencia:

“...a fragilidade do estatuto da profissionalidade dos pedagogos que, de um modo ou de outro, se inserem nas escolas como docentes polivalentes. E, sobretudo, porque formados com essas fragilidades, dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica” (PIMENTA, 2017,24)

Não obstante as críticas realizadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, Pimenta sugere alguns questionamentos e encaminhamentos possíveis para superação destes impasses, entre eles destacamos a questão da formação do pedagogo para a atuação em áreas específicas, para a autora dois caminhos seriam possíveis para evitar esse grande leque de disciplinas rasas e desconexas, o primeiro deles seria o que foca na formação do pedagogo escolar, oferecendo a possibilidade acessível para que os estudantes retornem as instituições formadoras, a fim de se aprofundarem em suas respectivas áreas de atuação; o segundo caminho confere aos estudantes a possibilidade de cursarem caminhos formativos de acordo com as demandas sociais e regionais expressas nos PPP's das instituições específicas, superando a formação generalista.

Considerando a necessidade de sobrepujar-se à esta formação generalista, dispersa, difusa e fragmentada, Pimenta atenta para primordialidade em refletir sobre a dualidade

pedagogo X docente, Libâneo (1998) compreende que o pedagogo se configura em profissional diferente do docente, uma vez que suas atuações possuem especificações diferentes, já Dourado, como visto anteriormente, não dissocia uma atuação da outra; apesar dos estudos e concepções a respeito do tema, existe uma urgência para que as legislações definam qual pedagogo se pretende formar, sob a pena de comprometer a qualidade da educação básica brasileira. Esta incerteza do que faz e onde atua um aluno egresso do curso de pedagogia acabou por resultar numa queda drástica de matrículas no curso, visto que o desejo em se atuar em sala de aula é baixo entre os estudantes, a fim de voltar a atrair matrículas para o curso, as instituições superiores, apoiadas nas DCN's, inserem em suas matrizes curriculares disciplinas que possibilitam a inserção em áreas pedagógicas fora de contextos escolares.

Independentemente de quais características assumam o projeto de formação docente, é indiscutível que a didática faça parte matriz curricular de qualquer um destes projetos, de acordo com Libâneo (1998) a didática se constitui como o principal ramo de estudos da pedagogia, visto que é a ciência que investiga “condições e modos de realização da instrução e do ensino”. A mesma insuficiência constatada nas matérias de didáticas, se faz presente nas matérias que tratam da gestão, esta insuficiência, para Pimenta, pode estar atrelada à um resquício das antigas habilitações do curso de pedagogia, que apesar de terem sido extintas, se fazem presentes em forma de disciplinas nas matrizes, apoiadas pelas Diretrizes.

A respeito dos estágios, Pimenta (2017) ressalta que falta um planejamento de orientação, acompanhamento e avaliação dos estudantes durante o tempo de estágio, esta falta de supervisão efetiva resulta, além de tudo, na falta de articulação entre a teoria, presentes nas disciplinas cursadas, e a prática. A autora também chama atenção da presença de horas destinadas à práticas a serem vivenciadas ao longo do curso, e horas destinadas ao estágio supervisionado, esta divisão:

“.... acaba por dicotomizar e confundir o estágio e prática, gerando graves equívocos na formação docente e resultando em empobrecimento das atividades pedagógicas e da compreensão dos contextos das escolas.”
(PIMENTA, 2017,p.27)

A falta de articulação entre as matérias cursadas e o estágio supervisionado impede a formação de um professor crítico, que produz conhecimentos e investigações a partir das situações presentes em sala de aula, já que a pesquisa entre o contexto real e as teorias

só ocorre a partir da interlocução entre disciplinas teóricas e estágio supervisionado. Considerando tudo o que já foi exposto Pimenta assevera que:

“As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Consequentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica para a educação infantil.” (PIMENTA, 2017,p.28)

Pimenta propõe que uma investigação profunda e nacional dos currículos e Projetos Pedagógicos de Curso seja realizada, analisando: as proposições das ementas e programas das disciplinas; estudos de caso com objetivo de aprofundar os currículos de cursos e instituições que apresentem algum avanço nos quesitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e que estejam comprometidos com a formação do professor polivalente; e os cursos em suas especificidades, por exemplo: a distância, noturno, diurno.

É importante destacar que Pimenta não se limitou somente a refletir e criticar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos, a autora também se dedicou a produzir estudos que apontam caminhos para a superação dos impasses e contradições presentes na formação inicial dos pedagogos. Para Pimenta (1996), considerando a natureza do trabalho docente, que se constitui em contribuir com o processo de humanização dos alunos por meio do ensino, os cursos de docência devem investir em uma formação que:

“(...) desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. ”

Ou seja, estão muito presentes nas concepções de Pimenta sobre a formação inicial a definição da identidade do professor através da prática vivenciada nos contextos reais da educação e o processo de mobilização de teorias e da didática a partir do fazer docente,

não o contrário. O entendimento de que a construção do saber docente perpassa a formação inicial pressupõe o conceito de formação continuada, compreendendo que a formação do professor está em permanente construção e que a graduação constitui apenas umas das etapas onde serão oferecidos aos estudantes aportes teórico-metodológicos, habilidades através das experiências e valores, que abram os caminhos para uma postura de construção perene e diária do pedagogo.

Ao debater sobre os saberes essenciais para o exercício da docência, Pimenta (1996) elenca três saberes que devem estar presentes nos currículos de formação para o auxílio e a sustentação de um professor que possa construir e reconstruir sua identidade e seus saberes-fazer, diariamente: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência (Pimenta, 1996) se traduzem em dois níveis, o primeiro deles se destina a mediar a passagem da visão de experiências como alunos para passar enxergar-se como professor, este processo é essencial para que se ultrapasse estereótipos e representações associadas à profissão de professor, sem entretanto desconsiderar suas experiências como alunos, buscando algumas referências que possam contribuir em sua construção como docente; o segundo nível trata dos saberes da experiência vivenciados dentro das salas de aula, no cotidiano docente, estabelecendo um processo de pesquisa prática por meio da reflexão de seu fazer docente e pela troca de experiências e conhecimentos de seus pares (outros colegas de profissão) e de estudos produzidos por outros educadores.

Os saberes do conhecimento vão tratar de como mobilizar os conhecimentos específicos das disciplinas correspondentes as matrizes curriculares dos anos iniciais (português, matemática, ciências, geografia, artes, etc.) para trabalhá-los na escola considerando as seguintes reflexões:

“Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Qual resultado conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar?” (Pimenta, 1996. p. 78)

Com vistas a fundamentar essas indagações, Pimenta (1996) discorre sobre o conhecimento e suas etapas, a autora situa o acesso à informação como o primeiro estágio do conhecimento, porém não basta ter informação e não saber trabalhá-la, é nesta etapa

que se enquadra o conhecimento que compõe-se de analisar as informações, classificá-las e trabalhar com as mesmas. Para a surpresa de muitos, que se acostumaram a acreditar no conhecimento e na informação como produtos finais da educação, Pimenta esclarece que para além do conhecimento existem outras fases, que inclusive corroboram com o saber prático e para a vida: como a inteligência, terceira etapa, que procura vincular o conhecimento na realidade e na prática, de maneira útil e pertinente, produzindo progresso e desenvolvimento. Apesar de todo este pensamento que rompe com a pedagogia tradicional e academicista, um progresso, desenvolvimento ou aplicação na realidade, de nada vale sem a reflexão e a avaliação do processo e do que se produziu, criando novas formas de existência e humanização, com vistas sempre a melhorar e inovar, este processo de reflexão, avaliação e criação de novas formas de existência denomina-se sabedoria ou consciência.

Constatamos então, que para uma escola emancipatória, informar e conhecer não basta mais. Por isso o professor e a própria escola têm pela frente um grande trabalho, no sentido de mediar a sociedade da informação e o trabalho com seus alunos, possibilitando através do desenvolvimento e da reflexão a conquista da inteligência e da sabedoria, a fim de alcançar um processo educacional humanitário e com fins a participação da comunidade. Para a autora, conhecer implica em ser consciente do poder do conhecimento perante a produção da vida nas esferas materiais, sociais e existenciais da humanidade, por isso, os professores devem discorrer sobre as especificidades de cada disciplina e conhecimento num contexto contemporâneo.

O último saber da docência se compõe dos saberes pedagógicos (Pimenta, 1996), salienta-se, antes de tudo, que estes saberes não se resumem aos fundamentos e metodologias repassados nas disciplinas de graduação, esta crença pode gerar ilusões nos egressos do curso de que dominam os saberes docentes porque finalizaram curso de graduação; quando na realidade os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não dão origem aos saberes pedagógicos, estes têm origem na prática do cotidiano profissional, em tese, é a prática que produz e sustenta a teoria, por isso os cursos de formação devem ter como princípio e finalidade a aquisição de habilidades e competências por meio da pesquisa do contexto prático, ressaltamos ainda que a pesquisa como fio condutor da formação também está presente nas concepções defendidas por Dourado para a formação de pedagogos e professores. A aquisição dos saberes pedagógicos, para Pimenta pode ser realizada de duas maneiras: a documentação das experiências vivenciadas dentro dos

contextos escolares explicitando as teorias utilizadas e refletindo sobre os resultados obtidos desta aplicação em contexto prático; e a observação e pesquisa das realidades escolares por meio de “observações, entrevistas, coletas de dados” sobre determinados assuntos a fim de refletir criticamente sobre eles, propondo e desenvolvendo projetos que visem superar problemas, impasses e/ou contradições presentes na escola.

Por fim, Pimenta discorre sobre a necessidade da formação de um professor que saiba refletir sobre e na sua ação pedagógica, esta formação têm por objetivo transformar a formação inicial e continuada em um único projeto de formação, produzindo três processos que a autora identifica como essências para a produção de uma educação de qualidade: “produzir a vida do professor”(Pimenta, 1996) , seu desenvolvimento pessoal, valorização dos conteúdos de sua formação, de seu trabalho crítico e reflexivo sobre suas próprias práticas e experiências compartilhadas; “Produzir a profissão docente”, (Pimenta, 1996) saberes de uma prática reflexiva, de uma teoria especializada, de uma militância pedagógica, considerando que estes saberes não são únicos; “Produzir a escola”, (Pimenta, 1996) produção de uma escola que é vista como espaço de trabalho e de formação, com uma gestão democrática e práticas curriculares participativas, promovendo a estruturação de redes de formação continuada, considerando o primeiro nível a formação inicial, graduação.

Bernardete Gatti é outro nome que confere grande importância às pesquisas nacionais de educação, especialmente na área de formação de professores, não citá-la em nossos estudos implicaria em grande perda para as reflexões que buscamos realizar sobre o currículo de formação dos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília. Gatti realizou diversas pesquisas de alcance nacional a respeito dos currículos e matrizes curriculares dos cursos de formação inicial em docência, refletindo também sobre o peso das políticas educacionais sobre estes currículos; para Gatti (2014,p.26) é “complexa a relação entre pesquisa e políticas educacionais e a cultura brasileira de gestão da educação.”

Esta tensão presente na relação acima mencionada, e a falta de pronunciamento a respeito das lacunas e emendas constantemente presentes nas políticas educacionais de formação levam a autora a questionar:

“Há interesse genuíno por parte dos órgãos gestores, ou órgãos consultivos, de se orientar por sínteses consistentes de conhecimentos produzidos no campo da educação? ” (GATTI, 2014,p.28)

O questionamento levantado por meio da constatação da falta de consideração de produções e pesquisas que tratam do campo educacional, acaba por provocar uma série de prejuízos na formação inicial de licenciados, Gatti em seus estudos (2010, 2013, 2014) relata esses prejuízos traduzidos nos âmbitos dos currículos e na formação inicial de uma maneira geral, discorreremos a seguir sobre estas constatações realizadas pela autora.

O primeiro dado levantado por Gatti (2013/2014) é a questão da baixa procura de jovens pelos cursos de licenciatura, fato também evidenciado por Pimenta (2017); para Gatti esta situação procedeu da falta de uma política de ação dirigida aos cursos que formam os licenciados no que diz respeito às suas condições de oferta, investimento e valorização, os cursos de licenciatura carregam estigmas de cursos desvalorizados, fáceis e que não oferecem futuro promissor ou confortável, com dificuldades inclusive de se enxergar um tipo de progressão na carreira de professor. Estas concepções podem ser reforçadas, inclusive, pela maneira como estão estruturadas e como são aplicadas às disciplinas que tratam sobre educação, Gatti em 2010 realizou um estudo que mapeava os estudantes e os cursos de pedagogia, um dos dados obtidos retratou que nos cursos de pedagogia os materiais mais utilizados são textos e periódicos produzidos na área científica, bem como cópias de trechos e capítulos de livros; apostilas, resumos e anotações manuais baseadas em produções de quadro por professores foram inexpressivas, as formas de avaliação também relataram que os alunos do curso de pedagogia quase nunca são avaliados de maneira individual, sendo que os instrumentos de avaliação dos cursos, em sua maioria, são trabalhos em grupo.

Não é que acreditemos que o uso destes materiais ou instrumentos de avaliação sejam inválidos, mas seu uso exclusivo, em minha opinião pessoal, não torna a formação inicial mais rica e diversificada em suas formas de aprendizagem e de externalização do que se apreendeu, indiretamente estas limitadas e antigas formas de atuação dentro dos cursos de licenciatura acabam reforçando estes estigmas conferido às matérias e aos cursos que se debruçam sobre o tema da educação.

Gatti interliga este quadro dentro dos cursos de licenciatura às políticas nacionais para a formação de educadores, relatando que as estruturas impostas por essas políticas a nível institucional e curricular dão vasão e reforçam antigas tradições acadêmicas de uma

formação fragmentada e centrada, sem um fio condutor entre si, desvalorizando a formação e a profissão do pedagogo e do docente, que permanece preterida dentro das Universidades, especialmente por parte dos docentes que atuam nos cursos de ensino superior de licenciatura. Um caminho que poderia superar este descaso seria a consideração e a maior presença de estudos, pesquisas e orientações sobre a formação de professores, de sua atuação nos contextos reais, seus objetos de ação e de estudos; a respeito da desconsideração e reflexão desses estudos, Gatti explicita:

“...verifica-se pelas pesquisas que as normatizações, orientações e resultados de discussões e estudos sobre a formação de professores, que formam balizas para essa formação em qualquer área, ou são desconhecidas, ou desconsideradas pelos responsáveis nas instituições de ensino superior em suas realidades de oferta. Porém, há que se considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais existentes para tanto, além de fragmentadas entre si, embora se trate de um mesmo profissional, ou são frágeis ou são ambíguas ou complexas em excesso, gerando impasses em sua concretização nas estruturas curriculares de licenciaturas.” (GATTI, 2014,p.36)

Gatti, ainda refletindo sobre as políticas nacionais que regulamentam os currículos de formação inicial, afirma que, além da bagagem institucional histórica e cultural já instaladas dentro de instituições formadoras, que conferem preferência ao academicismo, as DCN's (2006) oferecem elementos escassos para a orientação destes currículos, o que dificulta a superação desta tradição do ensino superior, ainda que esta tradição já tenha sido refutada por estudos e pesquisas produzidas (Pimenta, 1996, 2010, 2017; Gatti, 2010, 2013, 2014; Libâneo, 1992..). Este fato indica que as instituições superiores que formam os profissionais de educação, pouco se importam com as questões da educação básica e da docência, as brechas e falta de clareza dentro do documento das DCN's acabam por reforçar este comportamento por parte da comunidade acadêmica, que forma um egresso generalista e que não desempenha bem nem as funções da docência nem as funções de gestão, percebe-se então que a apreensão exposta no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, sobre a incapacidade dos cursos de formação docente em constituir o pedagogo para assumir todas as funções que competem à sua carreira, permanecem até hoje.

As orientações das DCN's se voltam para uma liberdade oferecida às instituições para que estas construam suas próprias identidades, ratificando, entretanto, que as práticas

devem estar articuladas às disciplinas e conteúdos específicos dentro da matriz curricular desde o início da graduação, mas ao observar a organização curricular dos cursos de Pedagogia, Gatti constata que na prática os cursos estão extremamente distantes desta orientação, quando não implementam de maneira rasa e superficial tais determinações. Em 2010, a autora produziu um estudo a respeito das matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas pelo país, sintetizando algumas características e problemas encontrados:

- “a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar muito disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam abordagens de caráter mais descritivo e que preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil.” (GATTI, 2010,1371)

Os apontamentos realizados por Gatti se aproximam bastante das reflexões realizadas por Pimenta, para as autoras a multiplicidade de disciplinas com focos e referenciais teóricos extremamente diversos oferecem uma matriz curricular fragmentada

e que não conferirá identidade profissional ao egresso do curso, os Projetos Pedagógicos são idealistas, mas na prática, especialmente no que compete às ementas e matrizes curriculares, não dão conta de realizar o que foi estabelecido como objetivo e norte para o curso, conservando-se na superficialidade e nas descrições distantes dos contextos reais e desconexas dos saberes práticos. Pouca atenção se confere à formação do pedagogo docente, o que vai na contramão do está estabelecido pelas próprias DCN's que definem a docência como função principal e primordial do pedagogo, as matérias que tratam da didática e metodologias de ensino específicas possuem espaço insuficiente para uma formação sólida e uma atuação segura e de qualidade dentro das salas de aula, e quase nunca aliam a teoria com a prática, se mantendo longe das escolas. Outro dado levantado e que nos chama bastante atenção é a predominância de referenciais teóricos das mais diversas áreas dentro das matrizes curriculares, no entanto, os referenciais teóricos provenientes das ciências pedagógicas são quase nulos dentro da estrutura curricular do curso, esta questão me leva a refletir sobre a centralidade das pesquisas e resultados que tratam dos problemas e questões da realidade da pedagogia e de suas áreas de atuação, para uma produção de referencial teórico mais sólida e relevante que possa adentrar aos cursos de pedagogia. Atinente ao último item, salientamos que além da percepção da ausência de disciplinas que tratem da educação infantil, Gatti também identifica a falta e a superficialidade de disciplinas que tratem dos temas de educação especial; outras disciplinas que fazem menção à educação ambiental e para a diversidade também estão presentes nas matrizes curriculares, como defende Dourado (2013/2015), entretanto também se apresentam como insuficientes para preparar e fundamentar os egressos que desejam anexar esses assuntos em seu fazer docente. Estudos e matérias que tratem das mais diversas fases de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do ser humano são escassos (GATTI, 2014), conferindo uma dificuldade aos egressos de conduzir efetivamente processos de ensino-aprendizagem.

Outra pauta presente nos trabalhos de Gatti se refere a discussão do estágio curricular, o que foi constatado e outorgou destaque nas reflexões foi a falta de planejamento, acompanhamento e avaliação desta atividade, além disto o contato para a regulação e supervisão do estágio com a escola é praticamente nulo, um elemento que possa fortalecer esta falta de comunicação entre escola-estágio supervisionado é a sobrecarga colocadas nos ombros de professores ao terem que supervisionar muitos

alunos dentro do estágio, sem contar com a falta de parâmetros concretos para a avaliação da atuação dos estudantes, sobre esta situação, a autora comenta:

“Não são oferecidas aos docentes condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e o trabalho que os estagiários eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula. Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, a discussão, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória. Nesse cenário, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, de modo geral, estão longe do cumprimento da legislação pertinente ” (GATTI, 2014,41)

Como então proporcionar uma experiência efetiva e que venha realmente preparar o aluno para a sala de aula, se ele não possui objetivos de ação orientados, se não lhe é oferecido um plano de desenvolvimento de trabalho concreto, pautado pelo real, contextualizado; como fazer com que a experiência do estágio não seja rasa e infrutífera quando não existem feedbacks ou suporte aos estudantes? É preciso que as instituições repensem as formas e as condições de estágio que estão estabelecendo para professores e alunos.

Outra questão levantada por Gatti (2010, p.1361), e que achamos muito pertinente mencionar neste trabalho, ocupa-se da questão do perfil do alunado; tanto as políticas nacionais que trabalham com a formação de professores, quanto as instituições de ensino superior precisam considerar quem são os alunos que procuram os cursos de licenciatura e porquê o fazem, essa consideração do perfil de matriculados abre caminhos para uma inclusão real de todos os alunos, sem mencionar que este estudo auxilia na formulação de um currículo que acaba se tornando muito mais efetivo, pois considera as condições reais de seus estudantes, suas possibilidades, suas carências, seu nível de conhecimento, suas possibilidades de acesso à informação, na intenção de suprir e dar suporte às aquisições necessárias para a formação de qualidade do pedagogo e do docente. Para alcançar este intento é preciso um esforço tanto da parte dos docentes das instituições superiores, como do projeto institucional que rege o estabelecimento.

Finalizamos este capítulo considerando os seguintes pontos:

- Não obstante os esforços realizados para a definição de uma identidade do pedagogo e do curso de pedagogia, este ainda se encontra indefinido e de certa forma, as DCN's reforçam esta indefinição quando abrem ao campo do curso de pedagogia extenso leque de disciplinas que não

necessariamente tratem sobre a educação ou a docência, apesar de estar explícito no documento das DCN's a consideração da docência como base da atuação do pedagogo;

- As análises do perfil do alunado sugeridas por Gatti também estiveram presentes nas formulações das DCN's, é no entanto necessário que as instituições formadoras continuem produzindo estudos e análises dessa natureza no sentido de reformular e aprimorar seus currículos;
- Embora as áreas de estudo da psicologia, sociologia, filosofia, linguística, etc, contribuam significativamente com a pedagogia e com a formação docente, estas não podem apresentar-se em maior peso ou desconexas aos estudos e conhecimentos que provém da área da pedagogia;
- Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecerem o conhecimento das escolas como primordial dentro dos cursos de pedagogia, estes se encontram distantes de oferecer esta comunhão entre escola-graduando-universidade, oferecendo, de maneira fraca e pouco efetiva, apenas o estágio obrigatório como fonte de experiências para seus alunos;
- Por mais que estejam presentes nas DCN's a consideração da aprendizagem nas mais variadas fases do desenvolvimento humano, estas fases não são contempladas dentro do currículo de formação e das matrizes curriculares;
- A prática é defendida por todos os referenciais teóricos aqui explicitados, confirmando sua centralidade na formação eficiente do profissional pedagogo;
- As DCN's apesar de se atentarem à sintonia com as Leis e propostas que regem a educação básica, se encontram longe desta educação em seus contextos reais, propondo a formação de um profissional que não atende a demanda concreta e legítima das escolas brasileiras;
- Ressaltamos as considerações de Libâneo (1998) em relação a diferença entre o pedagogo e o docente, é preciso se pensar e pesquisar muito sobre este impasse, pois a maneira como estão estabelecidas atualmente as atividades e atuação do pedagogo oferece um campo muito aberto na

questão de conhecimentos e atuação deste profissional, enfraquecendo os currículos de formação, retirando o foco de uma formação sólida.

CAPÍTULO IV – O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB NOS ÚLTIMOS 20 ANOS

Uma reflexão e análise de um currículo ou matriz curricular não prescinde da consideração de contextos históricos, direcionamentos ideológicos e filosóficos, objetivos e localidades, por isso faremos uma rápida contextualização do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, um pouco de seu histórico, sua missão e seus objetivos e seus departamentos, para finalmente oferecer com mais solidez e compreensão uma reflexão sobre as aproximações e distanciamentos dos dois últimos currículos do curso de Pedagogia da FE/UnB com relação às DCN's e aos referenciais teóricos trabalhados no capítulo anterior deste trabalho.

A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi fundada no ano de 1966, segundo ano da instauração do regime militar. A primeira gestora da faculdade de educação foi Lady Lina Traldi, reconhecida por sua formação especializada em currículo pela Vanderbilt University (Nashville, Tennessee, EUA), a incumbência de Lina, era a de criar o novo curso de Pedagogia, e sem o auxílio do braço de um (a) vice-diretor (a), Lady Lina levou a gestão da FE até quando foi conveniente à reitoria. Inicialmente, a FE (Faculdade de Educação) não ofertou o curso de Pedagogia propriamente dito, mas matérias referentes à pedagogia para a preparação do licenciado, ao todo eram 25 estudantes de outras graduações que buscavam na FE as aprendizagens referentes à docência. Em 1975 o curso de Pedagogia da UnB foi reconhecido pelo Ministério da Educação, e em 1994 a Faculdade de Educação foi pioneira, dentro da UnB, ao oferecer o curso de Pedagogia na modalidade noturna, atualmente, a faculdade oferece o curso de Pedagogia nas modalidades: diurno, noturno e à distância.

No documento que estabelece as orientações para o novo currículo, encontra-se um capítulo destinado à informar seus leitores a respeito da FE, oferecendo uma breve

contextualização histórica, e apresentando a missão e os princípios da Faculdade de educação da Universidade de Brasília. De acordo com o documento, a missão da FE é:

“...produção de conhecimentos inovadores na área da Educação, a disseminação desses saberes em ensino, extensão, nas múltiplas formas de difusão científica e na gestão e a formação de profissionais da educação.” (FE-UnB, 2018, p.16)

Essa missão deverá voltar sua atenção para a consideração dos princípios adotados pela Faculdade de educação, que são:

- “Autonomia – a produção, a sistematização e a socialização dos conhecimentos da área da educação estão alicerçadas na autonomia institucional.
- Diversidade – as atividades desenvolvidas na e FE-UnB devem observar o respeito à diversidade cultural, linguística, étnico-racial, de gênero e político-ideológica.
- Gratuidade – o ensino, a pesquisa, a extensão e quaisquer outros tipos de atividades acadêmicas desenvolvidas na e pela FE-UnB devem ser gratuitos. (CF 88, art. 206 + + LDB, art. 3º)
- Igualdade – as atividades desenvolvidas na e pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília devem pautar-se no princípio constitucional e legal de igualdade de direitos e deveres entre pares. (CF 88, art. 206 + + LDB, art. 3º), considerando as produções científicas e atualizações legais que oferecem subsídios para operacionalizar, de forma concreta, esta orientação jurídica.
- Indissociabilidade - as atividades de ensino, pesquisa e extensão terão interligação, no âmbito da FE-UnB, de forma que não possam ser dissociadas.
- Interdisciplinaridade - a produção, a sistematização e a socialização dos conhecimentos da área da educação serão empreendidas com vistas a promover a interdisciplinaridade entre as subáreas da educação, o campo educacional e outras áreas do conhecimento.
- Liberdade – as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na e pela FE-UnB devem assegurar a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber por parte da comunidade acadêmica. (CF 88, art. 206 + LDB, art. 3º). Deverá estimular a criatividade e originalidade na resolução de problemas no amplo campo da educação.
- Qualidade – a busca da excelência acadêmica e do respeito aos cânones científicos deve ser constante, articulados ao estímulo à

produção de novos conhecimentos que atendem para as problemáticas sociais atuais.

- Pluralidade – o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão terá por pilar o reconhecimento da diversidade e da autodeterminação dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, garantindo-se o pluralismo de ideias, de saberes, de metodologias e de concepções pedagógicas.
- Valorização – as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na e FE-UnB devem ocorrer de modo a promover a valorização dos profissionais da educação e dos discentes, harmonizados com as atividades meio, desenvolvidas pelos técnico-administrativos. (CF 88, art. 206, LDB, art. 3º)
- Vinculação – as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na e pela FE-UnB devem dar-se de modo a propiciar a contínua e indissociável vinculação entre a educação escolar e não escolar, o trabalho e as práticas sociais. (CF 88, art. 206, LDB, art. 3º)” (FE- UnB-2018, p.17)

Para concretizar efetivamente sua missão, considerando os princípios abraçados, a FE estabeleceu 4 objetivos norteadores de seu trabalho de formação de educadores:

- 1- “Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência. ” (site oficial- FE- UnB)
- 2- “Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos. ” (site oficial- FE- UnB)
- 3- “Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais.” (site oficial- FE- UnB)
- 4- “Formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada.” (site oficial- FE- UnB)

Enquanto esta missão e estes princípios permanecerem vigentes e adequados a formação de qualidade do pedagogo, a estruturação do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília será delineada e desenvolvida considerando todos estes pontos. Logicamente, os currículos propostos procuram considerar dentro de sua estrutura, todas

estas premissas. Antes de adentrarmos especificamente nos dois últimos currículos que nortearam o curso de Pedagogia da UnB, sendo que um destes entrou em vigor recentemente, é importante comentarmos também sobre como a Faculdade de Educação opera em questões dos departamentos, que se traduzem nos principais eixos de campos de conhecimento do curso. São três os departamentos que abarcam os conhecimentos científicos, teóricos e práticos do curso de Pedagogia da UnB: Departamento de Teorias e Fundamentos, responsável por ofertar as matérias das ciências da educação; Departamento de Métodos e Técnicas, que oferece as matérias que auxiliam e orientam a ação pedagógica; e Departamento de Planejamento e Administração, que trabalha o eixo da gestão educacional.

3.1 O currículo antigo

No site da Faculdade de educação, é possível encontrar uma atualização datada de 2010, do último currículo prescrito, recentemente substituído. Nele encontraremos aspectos e delineamentos que esclarecem a escolha da antiga matriz curricular. Destrincharemos neste tópico um pouco destes aspectos e delineamentos, a fim de tornar a análise de aproximações mais compreensível e contextualizada.

As concepções de formação abraçadas no antigo currículo compreendem que os processos de aprendizagem vão além do ensino, visto que estes são reelaborados, reconstruídos reinterpretados por sujeitos socialmente e historicamente situados, que carregam seus saberes prévios; por isso, a proposta de formação deste currículo é de criar espaços abertos para a formação flexível e não linear, conferindo a possibilidade da reorganização de acordo com objetivos ou contextos de cada indivíduo, sem inviabilizar, contudo, uma formação básica comum e que atende às demandas da sociedade, do mundo do trabalho, do projeto institucional e das Leis regulamentárias. Esta concepção culmina num favorecimento tanto de aprendizados personalizados, quanto no favorecimento de uma rede de aprendizagens. A partir deste quadro, o docente assume uma postura de “mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos” (FE/UnB- 2002,p. 7).

Considerando que a transmissão e geração de informações de conhecimentos deixou de surgir das instituições formadoras, o documento prescreve uma nova forma de orientação: que a missão das instituições de ensino formadoras seja a de orientar percursos individuais. O papel das Universidades, em específico, seria o de organizar uma

comunicação e ponte entre o mundo do trabalho, o indivíduo e os espaços que o mesmo ocupa, a sociedade e os recursos de aprendizagem. Em resumo:

Os profissionais da educação, conseqüentemente, são chamados a ter como centro de sua atividade profissional o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados, incitando o intercâmbio dos saberes, a mediação relacional e simbólica e o monitoramento dos percursos de aprendizagem. (FE/ UnB- 2002, p.7)

Neste currículo a definição das opções teórico-metodológicas compreende uma formação que vai além dos termos tecnicistas, este projeto não visa formar somente o pedagogo profissional, mas também auxiliar na formação dos indivíduos como:

...cidadãos política e emocionalmente amadurecidos, contribuindo para desenvolver os comportamentos profissionais (técnicos, científicos e filosóficos), sociais e políticos e afetivos e espirituais (relativos à vida pessoal e íntima). (FE/ UnB- 2002, p. 8)

Para tanto, e considerando a complexidade da formação e da educação, o documento destacou algumas necessidades que precisaram ser consideradas:

“- Recolocar os seres humanos individualmente e coletivamente no centro do processo formativo, inserindo este dentro de um processo civilizatório mais amplo e fundamentado tanto no caráter inacabado do vir a ser humano quanto na sutura epistemológica entre os planos biológicos e culturais;

- Recuperar um fato irremediável que, como espécie, fazemos parte de um único e imenso ecossistema hoje ameaçado, na sua globalidade, revertendo, assim, a falsa idéia de que a espécie humana teria se libertado em definitivo da natureza;

- Reconhecer os vínculos com a historicidade, resgatando o processo evolutivo da condição humana prestes a descobrir as possibilidades cognitivas e comunicativas que a tecnologia faz surgir, levando-nos a considerar que a humanidade é um projeto, e nos faz sempre recontextualizar a cultura, a civilização e a ecologia humana numa perspectiva aberta a novas determinações;

- Redefinir e reinterpretar as necessidades, em termos de organização social, de sistemas políticos e de condições para uma vida plena e democrática com a necessária reconciliação entre o local e o planetário, entre o universal e o singular dentro de uma mesma esfera humana;

- Considerar que estas tarefas propõem uma nova agenda para a educação e implicam uma outra metodologia para a práxis pedagógico/acadêmica baseada no diálogo, na aproximação, na busca coletiva de verdades, na temporalidade, na tolerância complementada com a aceitação sem medo da contradição, da incerteza, da indeterminação, do imprevisível, do relativo e do provisório e acreditar que o caminho se faz caminhando, de preferência juntos. ” (FE-UnB 2002, p.9)

Portanto, considera-se que neste currículo serão levadas em conta teorias metodológicas que abrangem uma educação para além do mundo do trabalho, auxiliando num processo de formação que permita que o indivíduo seja sempre capaz de se construir e reconstruir, visando seu melhoramento e o desenvolvimento da sociedade. Outro ponto que nos chamou atenção e que acredito podermos identificar de maneira “tímida” dentro da matriz curricular é a preocupação da relação homem-meio ambiente como base da formação do egresso, anulando a ideia de que a evolução separa o homem da natureza. Considerar e analisar os aspectos históricos da humanidade e da sua relação com a educação pressupõem uma visão de que é a partir da análise crítica destes contextos históricos que será possível afastar-se daquilo que nos atrasa em termos de sociedade mundial e nos aproximar de um projeto ideal de cidadania, promovendo a paz e a justiça. Considerar perspectivas macros e micros da organização social sempre recontextualizando e reconsiderando estes aspectos, para que a vida plena e democrática dos indivíduos possa ser concretizada, faz com que a educação seja capaz de mediar o global e o individual de maneira equilibrada. De acordo com o documento todas estas questões exigem uma metodologia que considere o diálogo, os grupos, a diversidade e a divergência, o imprevisível, o complexo e o relativo, aceitando a educação e a formação como processo complexo.

A partir destas opções teórico-metodológicas, que marcaram a escolha de disciplinas e a delineação de ementas que compõe a matriz curricular para este currículo, o curso de Pedagogia terá por intento propiciar:

1. Preocupação com a construção de uma identidade profissional dos educadores marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel socio-histórico, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma.
2. Concepção de um programa de formação que, partindo de uma visão de educação permanente, estipule os componentes básicos da formação inicial e continuada;

3. articulação do ensino com a pesquisa e a extensão através da nucleação das atividades em torno de projetos integrados, superando assim, a dicotomia graduação/pós-graduação;
4. ênfase na articulação da formação prático-teórica, propiciando situações reais e integradoras de aprendizagem;
5. formação de um profissional autônomo, capaz de se reeducar permanentemente e de refletir sobre sua prática pedagógica;
6. estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências, consideradas as especificidades das diferentes formas de ação educativa organizada (escolarização e não escolarizadas);
7. atenção prioritária às necessidades da população brasileira e, por isso, consideração particular com o estudo da realidade sócio-econômica e cultural do país com destaque às populações carentes e marginalizadas.

(FE- UnB, 2002, p.10).

Estes intentos se traduzem de maneira prática nos seguintes objetivos:

- “1. Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência;
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
3. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;
4. Formar profissionais comprometidos com seu processo de auto-educação e de formação continuada.”

(FE- UnB, 2002, p.10).

Para atender aos objetivos descritos, esta proposta de organização atentar-se-á para os princípios de flexibilidade, se constituindo em currículo que abre possibilidades para movimentos e reestruturações, oferecendo oportunidades de redes de produção de conhecimento variadas, fixadas em alguns pontos pré-estabelecidos e essenciais, que

servirão de base, referência e conexão para a constituição destas redes pessoais de saberes. Esta proposta curricular busca oferecer um projeto profissional próprio. Por meio de uma rede de conhecimentos, ancoradas nos pontos básicos de formação, o graduando poderá traçar um perfil profissional, realizar reflexões e experimentar vivências que o auxiliem a transitar e fazer opções sobre seu futuro profissional.

Esta configuração curricular não exclui o cumprimento de mínimos padrões institucionais e nacionais determinados; na realidade, esta configuração traça um ponto de chegada e outro de partida, ofertando ao estudante a escolha dos caminhos a se trilhar para alcançar os objetivos finais, objetivos estes que consideram e mediam os processos de aprendizagem e interesses individuais dos estudantes sem desconsiderar os padrões mínimos de exigência, buscando garantir unidade e identidade da carreira do pedagogo sem negar a diversidade.

O documento curricular explicita alguns elementos que estarão assentados em sua configuração. Optamos por destacar alguns deles: igualdade dos currículos ofertados para os cursos noturnos e diurnos; a formação docente será a base da formação. Um dos nós que sustentam a rede, a partir da formação realizada pelos pontos de base do curso, podendo ser aprofundados e complementados outros conhecimentos de opção dos graduandos (rede). A habilitação conferida ao egresso do curso será a de professor/educador, habilitado a trabalhar em espaços escolares e não escolares. O processo formativo terá por característica a alternância entre tempos na universidade e no mundo do trabalho. O estágio supervisionado se constituirá no momento de pesquisar, investigar, questionar e colocar em prática a teoria, findando-se no trabalho de conclusão de curso, que mobilizará e sintetizará o produto advindo da mediação entre teoria, pesquisa e prática.

A dinâmica curricular proposta traz em seu bojo os conceitos de fluidez e flexibilidade. A pedagogia será considerada como uma prática social e não prescindirá de contribuições de sua área específica, oferecendo matérias que produzam conhecimentos referentes: às metodologias, processos pedagógicos, currículos, didáticas, avaliações, programas, organização do trabalho docente e alfabetização. As outras áreas do conhecimento que fundamentam e contribuem com a atuação do pedagogo também são inseridas nesta matriz curricular, correspondendo as áreas de conhecimento da: Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia e

etc, visando também preparar os pedagogos para atuação de administração e gestão em escala macro e micro; o currículo destina disciplinas para oportunizar esta formação.

A base docente será assegurada por meio de três polos delimitados dentro do documento e que visam oferecer todos os recursos para a formação do pedagogo:

1) O polo da práxis- oportunizada em momentos de matérias, mas especialmente na área dos projetos;

2) O polo de formação pedagógica, composto pelas áreas do conhecimento de: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e Processos de Administração da Educação, visando à preparação para o pedagogo tanto dentro da sala de aula, como nos espaços de gestão educacional. Dentro dos contextos de sala de aula, adiciona-se às matérias a parte das metodologias específicas;

3) O polo das ciências da educação: tem por função oferecer marcos teóricos-conceituais amplos, auxiliando nas interpretações e elucidações das práticas educativas, sejam elas de natureza pedagógica e/ou gerencial. O trabalho de Conclusão de Curso dentro deste currículo se configura na contribuição da identificação da base docente:

“sobre a qual se apoia, humana, científica e tecnicamente, o Pedagogo, para o exercício de suas funções, como profissionais capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente.” (FE-UnB, 2002, p.12).

Buscando oferecer uma autêntica formação prático-teórica, este currículo propõe para além das matérias, uma formação em projetos nas mais diversas áreas de estudo da educação; a intenção é construir um fio condutor de pesquisas que culminem no Trabalho de Conclusão de Curso. Os projetos em suas mais diversas fases vão oferecer momentos de: investigação, pesquisa, observação, extensão, busca bibliográfica e regência, tudo isso orientado e acompanhado por professores da Faculdade de Educação. Os docentes da FE, podendo se juntar ou não, oferecem os projetos de acordo com as áreas temáticas que correspondem aos seus respectivos departamentos, assim os alunos escolhem os projetos que tratam das áreas que mais se identificam, ancorados sempre na base docente assegurada pelos três polos anteriormente mencionados. A função dos projetos é conferir uma característica orgânica ao processo de teoria-prática-e extensão. Sendo realizado

durante o curso, de modo gradual e compatível com os semestres dos estudantes, os projetos poderão concretizar-se em organizações e espaços escolares e não escolares, os estudantes poderão acompanhar, investigar, refletir e realizar os processos educativos, registrando-os de maneira crítica-reflexiva, sistematizando-os, documentando-os e difundindo-os, auxiliando assim, no arcabouço teórico das ciências da pedagogia pautado pelo real e contextualizado.

De um modo geral, pode-se afirmar que a formação por projetos carrega consigo as seguintes características: articulação entre ensino, pesquisa e extensão; desenvolvimento nas mais variadas áreas temáticas da educação; vivência ao longo de todo o curso, culminando no TCC. Os projetos são idealizados de forma a oferecer: experiências coletivas e individuais de formação profissional aos graduandos; vivências, estudos disciplinares e pesquisas, individuais ou em grupos, movimentadas pelos interesses formativos dos alunos, conferindo seu engajamento perante as atividades acadêmicas; oferecimento de aliança entre teoria e prática durante todo o seu processo; culminância das experiências e pesquisas traduzidas e sintetizadas no TCC.

Disciplinas optativas também fazem parte da matriz curricular, facultando ao graduando oportunidades de expandir seus conhecimentos dentro e fora da Faculdade de Educação. Essas matérias visam, a partir dos desafios educacionais presentes na sociedade, articular-se com os projetos conferindo aos estudantes as mais diversas opções de estudo. Considerando a necessidade de uma interdisciplinaridade na formação do pedagogo, e das contribuições das mais diversas áreas do conhecimento para a educação, este currículo também prevê a oferta, optativa, de seminários interdisciplinares que estabeleçam comunicação com as áreas que proporcionam subsídios para temas educacionais e pedagógicos, visando também troca de experiências e saberes. Na concepção deste currículo, esta integração interdisciplinar auxilia o egresso do curso a encarar satisfatoriamente os desafios e possibilidades da nova configuração educacional e de seu público alvo.

Os estudos independentes, apesar de não obrigatórios, também são ressaltados e defendidos no documento, visto que corroboram com a compreensão de um currículo flexibilizado, que atenda também o interesse dos estudantes, oportunizando um arcabouço teórico diverso e amplo para lidar com dilemas e novas perspectivas de ação pedagógica. Os estudos independentes são justificados dentro do currículo por possibilitarem:

“...a existência de estudos independentes que facultem aos formandos a busca de enriquecimento de sua formação em todo e qualquer ambiente onde tal possa se verificar. De fato, há um sem número de atividades das quais os estudantes participam, ricas de contribuição à formação, mas que passam desconhecidos pela burocracia acadêmica ou pedagógica.” (FE/UnB- 2002,p. 14)

Um tópico bastante significativo presente dentro do documento foi o de orientação acadêmica. Considerando as concepções de formar a identidade do professor, prescritas por Pimenta (1996), é preciso levar o graduando a abandonar sua visão de aluno e passar a enxergar-se como professor, neste processo, a orientação acadêmica se torna essencial para situar o aluno neste novo ciclo que se iniciará. A orientação acadêmica neste currículo, é entendida como um direito do aluno para garantir sua formação e uma obrigação da instituição ofertante do curso, tendo por função o acompanhamento individual dos estudantes, desde seu ingresso até sua formatura. Este acompanhamento será realizado por meio de registros de todas as atividades realizadas pelo estudante. A orientação é um processo que complementa a avaliação dos alunos, aproveitando os elementos de avaliação de maneira gradual, contínua e sistemática, considerando e acumulando informações a respeito do processo de aprendizagem dos alunos, e utilizando-as na sequência em que se desenvolve o curso.

Os objetivos da orientação acadêmica se traduzem em:

- “1) informar os graduandos sobre a natureza dos estudos na área de formação escolhida: a Pedagogia, informando-o sobre o Curso e as possibilidades que ele oferece;
- 2) informar os graduandos sobre a estrutura e o funcionamento do ensino no âmbito da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação;
- 3) orientar os graduandos na escolha dos projetos, grupos de estudo ou áreas temáticas em que poderá participar;
- 4) orientar os graduandos na escolha das disciplinas a serem cursadas bem como de outras modalidades de formação;
- 5) orientar os graduandos na escolha de seus projetos finais de curso e orientá-los na sua elaboração.” (FE/UnB- 2002, p.15)

O documento sugere que esta orientação seja realizada por docentes que trabalham com a área de projeto escolhida pelo graduando, proporcionando este acompanhamento contextualizado e progressivo, desta forma o aluno poderá se auto avaliar com mais clareza e planejar seus próximos passos e projetos de ação para os semestres seguintes, buscando aperfeiçoar-se a partir do diagnóstico conferido pelo professor que o acompanha. O documento também destaca que:

“É tarefa da orientação detectar e prever em que momentos haverá mais necessidade de orientação, em que dosagem ela deve ser administrada e de que forma deve ocorrer. O atributo mais importante neste caso é seu caráter preventivo e antecipador na identificação de problemas e conflitos de modo a propor soluções e alternativas. Acredita-se que a dinâmica dos Projetos deve facilitar grande parte do que é aqui contemplado em termos de avaliação, vista num continuum de diagnóstico, acompanhamento, direcionamento, apoio, reforço.” (FE/UnB- 2002, p.15)

As questões das formas de avaliação também são citadas no documento que norteia a estruturação do curso. A avaliação nesta concepção curricular, possui um aspecto tríplice: a avaliação dos processos de aprendizagem individual, a avaliação do curso em sua totalidade e avaliação da Faculdade da Educação como espaço institucional. Como o presente trabalho trata especificamente da formação inicial do pedagogo, destacaremos apenas os pontos que se referem à avaliação dos estudantes, observando o que traz o documento a respeito do tema, destaca-se que:

“1. A avaliação, inseparável e inserida no ato de aprender e ensinar, deve ser vista como uma construção ao longo de todo o processo, indissociável dos objetivos formulados e das estratégias adotadas. Neste sentido, quanto mais implicados os sujeitos, tanto discentes como docentes, quanto mais o processo de avaliação cumprirá sua finalidade. Assim, o envolvimento direto e constante do aprendiz, o primeiro interessado, torna-se fundamental. A autoavaliação e sua socialização são meios particularmente interessantes sem descartar a observação-participante como mecanismo de implicação de ambos, educando e educador. Este último estará tomando cada vez mais consciência de que avaliar o desempenho dos alunos invariavelmente implica avaliar seu desempenho como docente.

2. Do mesmo modo que existem inúmeras diferenças entre os indivíduos, é possível detectar e aproveitar estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem. O reconhecimento efetivo deste pressuposto exige que sejam identificadas potencialidades e dificuldades num ponto inicial do percurso acadêmico, para leva-las em consideração no planejamento subsequente. Ao admitir as diferenças entre os indivíduos, há também necessidade de reconhecer que poderão existir itinerários individualizados na formação do profissional que devem ser considerados pelas situações de avaliação. Sendo assim, a avaliação deve assumir o imperativo de variabilidade de formas e momentos até se tornar uma ação sistemática e permanente de verificação de potencialidades e dificuldades de aprendizagem.

3. Como a maioria dos instrumentos tradicionais de avaliação tende a privilegiar dois tipos específicos de inteligência, ou seja a lingüística e a lógico-matemática, já destacadas no processo de ensino/aprendizagem, a avaliação mais condizente com esta proposta curricular leva em consideração as múltiplas inteligências de todo ser humano, nas combinações, variações e expressões próprias a cada pessoa. Coerente será também a utilização de instrumentos que sejam justos para com o tipo de inteligência sendo desenvolvida e verificada e que examinam diretamente a “inteligência-em-operação” em vez de seguir unicamente pelo desvio da linguagem e das dificuldades lógico-formais. Nesta perspectiva, os aspectos emocionais, sociais e éticos terão peso ao lado dos aspectos tipicamente cognitivos, intelectuais e racionais.

4. Entendendo a avaliação como um processo contextualizado, o aproveitamento do formando deve refletir as respostas dadas por ele às situações encontradas no Curso bem como àquelas trazidas por ele de sua realidade imediata. Na medida em que se encontram e se conectam estas realidades, o futuro profissional será capaz de lidar com situações reais do mundo do trabalho de forma crítica, autônoma, afirmativa e mediadora, apropriando-se, para tanto e de forma plena, do instrumental de informações, meios e experiências propiciados pelo Curso. Sabe-se que o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta em função do número de vínculos de apoio existentes entre aquele ambiente e outros, e da comunicação pessoal entre eles. Desta forma, a avaliação facilita a interpenetração do espaço de estudo com o mundo da atividade profissional de maneira que o formando se aproxima cada vez mais das condições reais de vida e de trabalho e se sente confiante na preparação que o Curso lhe proporcionou.” (FE/UnB- 2002, p.17)

À guisa de finalização, e considerando todos os princípios e opções que norteiam a formulação deste currículo, apresentaremos sua matriz curricular, resultante de todas estas concepções, que contou com a oferta de 68 disciplinas optativas e com um total de 31 disciplinas obrigatórias divididas da seguinte maneira:

ESTUDOS / ATIVIDADES		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
1º Período	Antropologia e Educação	04	60		
	Perspectivas do Desenvolvimento Humano	04	60		197165 191523
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 1 (Obrigatório)	04	60		
	SUBTOTAL	24	360		
2º Período	Organização da Educação Brasileira	04	60		194018
	História da Educação	04	60		197955
	Pesquisa em Educação 1	04	60		
	O Educando com Necessidades Educacionais Especiais	04	60		191299
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 2 (Obrigatório)	04	60		
3º Período	SUBTOTAL	28	420		
	Psicologia da Educação	04	60	Persp. do Desenv. Humano	191647
	Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	04	60		192961 192074
	Ensino de Ciências e Tecnologia I	04	60		192937 192333
	Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	04	60	O Educando c/ Necs. Educ. Especiais	
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 3 – Fase I (Obrigatório)	06	90		
	SUBTOTAL	30	450		

(FE/UnB- 2002, p.22-24)

Estudos / Atividades		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
4º Período	Educação Matemática I	04	60		192988 192082
	Sociologia da Educação	04	60		
	Orientação Educacional	04	60		
	Didática Fundamental	04	60	Fund. Desenv. e Aprend. <u>ou</u> Psicol. da Aprendiz. <u>ou</u> Aprend. no Ensino <u>ou</u> Desenv. Psicológico e Ensino <u>ou</u> Dinâmica Psicos. e Educação <u>ou</u> Perspect. do Desenv. Humano	
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	Projeto 3 - fase 2 (Obrigatório)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		
5º Período	História da Educação Brasileira	04	60	Org. da Edu. Brasileira - OEB	191086
	Administração das Organizações Educativas	04	60		194247
	Processo de Alfabetização	04	60		
	Optativa	04	60		
	Libras	04	60		
	Projeto 3 – fase 3 (Optativo)	06	90		
	SUBTOTAL	26	390		
6º Período	Políticas Públicas de Educação	04	60		202444
	Educação e Geografia	04	60		192317 192953
	Orientação Vocacional/Profissional	04	60		191221 191540 207365
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 4 - fase 1 (Obrigatório)	08	120		
	SUBTOTAL	28	420		

(FE/UnB- 2002, p.22-24)

Estudos / Atividades		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
7º Período	Filosofia da Educação	04	60		195651
	Ensino de História, Identidade e Cidadania	04	60		192317 192945
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 4 - fase 2 (Obrigatório)	08	120		
	SUBTOTAL	28	420		
8º Período	Avaliação das Org. Educativas	04	60		194409
	Projeto 5: Trabalho Final de Curso (TFC) (Obrigatório)	08	120		
	Seminário: TFC (Optativo)	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	SUBTOTAL	22	330		
TOTAL		214	3210		

(FE/UnB- 2002, p.22-24)

3.2 O currículo atual

Identificando uma necessidade de mudança na formação inicial do curso de Pedagogia, novamente a Faculdade de Educação inicia um movimento de inovação de seu projeto de formação, atendendo a novas demandas sociais, locais, nacionais e do mundo do trabalho, o que culminou no novo currículo, vigente a partir do ano de 2016, e que trabalharemos agora. Considerando as DCN's formuladas em 2005 e a resolução para os cursos de licenciatura em 2015, a Faculdade de educação estabeleceu novos objetivos para o curso de Pedagogia, vale citar que dentre os objetivos estabelecidos pelo antigo currículo, apenas um permaneceu no novo documento. O objetivo correspondente ao item 2:

1. “Formar professores para a educação infantil e anos iniciais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico nos diversos contextos socioculturais e organizacionais que permeiam a escola;
2. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos

processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;

3. Desenvolver, entre as disciplinas do curso, uma prática criativa, original, flexível e interdisciplinar, que permita ao estudante utilizar um referencial teórico para interpretar a realidade educacional brasileira, favorecendo reflexões e buscando soluções que contribuam para a superação das dificuldades diagnosticadas;
4. Garantir articulação entre docência, organização, gestão e avaliação do trabalho pedagógico nas unidades de exercício profissional, no âmbito de escolas e outras instituições sociais.
5. Refletir sobre educação, escola e sociedade de forma a que tais reflexões favoreçam a formação das pessoas e que a educação possa contribuir para a efetivação de um projeto de transformação social;
6. Compartilhar saberes garantindo a articulação entre os diferentes profissionais que atuam na educação articulando em seu trabalho as contribuições de diferentes áreas de conhecimento;
7. Preparar o pedagogo para desenvolvimento e organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não escolares formais e não formais, percebendo a importância do trabalho com a diversidade e a educação inclusiva;
8. Realizar pesquisas e ações extensionistas com o intuito de produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico no campo educacional” (FE-UnB- 2018-, p.35).

Este currículo apresenta uma compreensão da atuação do pedagogo com base na docência ampliada, o que significa a consideração do trabalho pedagógico docente para além dos contextos escolares. Na parte que se refere ao campo de atuação, o documento expressa que a atuação do pedagogo se desenvolverá prioritariamente na docência e na educação em espaços (escolares ou não) que preveem conhecimentos pedagógicos. As competências que se espera deste egresso foram listadas da seguinte maneira:

1. “competência técnica, humana e política para o exercício da docência e da gestão;
2. domínio ou reconhecimento da dimensão técnica e humana da docência na educação básica e espaços não escolares;
3. compromisso social para o exercício da profissão, fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética;
4. sólida fundamentação teórico-metodológica, que possibilite a formação profissional para o desempenho dos diferentes papéis e funções de docência, gestão educacional, produção e difusão de conhecimentos a partir do projeto pedagógico das instituições

escolares, compreendendo o processo educativo em sua complexidade;

5. compromisso com a luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social;
6. conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; g. desenvolvimento da pesquisa, da análise e da aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
7. participação na gestão de processos educativos (escolares e não escolares) e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.” (FE-UnB 2018, p.36)

Os princípios metodológicos deste currículo foram assentados nos conceitos de: interdisciplinaridade, indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, flexibilidade, inserção nos contextos práticos da profissão, envolvimento em projetos de iniciação à docência, usufruto dos mais diversos cenários de ensino-aprendizagem e processos de avaliação formativos. Seguindo as orientações presentes nas DCN’s, este currículo estabeleceu sua estrutura dentro dos três núcleos sugeridos pelas diretrizes: estudo básico; aprofundamento e diversificação de estudos; estudos integradores de enriquecimento curricular. De acordo com o documento, o objeto a ser apreendido pelo graduando do curso de pedagogia da Universidade de Brasília é a prática educativa, para apreender esta prática a metodologia utilizada será a de dimensões formativas. Este currículo elegeu três dimensões formativas:

- A dimensão formativa “*sujeitos, história, sociedade e cultura*”, que será trabalhada nos dois primeiros semestres. Corresponde a fundamentação do curso de pedagogia através das outras áreas do conhecimento, como a história, a antropologia, a história, a psicologia, a filosofia e a sociologia. A partir desta dimensão pretende-se conferir aos alunos uma postura crítica e autocrítica que subsidiará uma produção de práticas educativas adequadas e investigativas, além de propiciar o pensamento autônomo e o esclarecimento perante as diversas abordagens, contextos educacionais históricos, culturais e sociais. Também se encontra presente nesta

dimensão o foco que trata das tecnologias e dos novos meios de comunicação;

- Dimensão formativa “*organização do trabalho docente no Brasil*”, estas dimensões trazem como foco formativo o exercício docente e ação do pedagogo professor da educação básica, considerando o contexto da educação brasileira, sua história e sua organização. Será abordado em quatro semestres do curso;
- Dimensão formativa de “*profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento*”, dimensão responsável por contribuir com o triplice aspecto de formação: professor-pesquisador e gestor, trabalhando as diversas experiências no campo formativo da pedagogia, englobando as mais diversas áreas de atuação assentadas na docência, e, encaminhando os estudantes para uma possível especialização para outras áreas em nível de pós-graduação. Esta dimensão se concretizará através da oferta de disciplinas específicas, dos estágios propostos, da pesquisa e da extensão, e será realizada nos três últimos semestres do curso.

A articulação entre teoria e prática se desenvolverá por meio das atividades práticas curriculares. Serão destinadas três mil e duzentas horas, obedecendo a resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, destinadas à estas práticas. O estágio obrigatório foi dividido em 4 fases, contemplando as diferentes áreas que abrangem o trabalho pedagógico na atualidade, somando um total de 450 horas divididas nas áreas da educação infantil (120 horas), anos iniciais (120 horas), gestão escolar (120 horas) e, espaços educativos não escolares (90 horas). Pretende-se reunir todos os professores que acompanham os estágios para uma troca de experiências com a participação de alunos, acreditamos que esta estratégia de trabalho demonstra uma preocupação com o acompanhamento e o planejamento desta atividade. No que se refere à avaliação dos estudantes, permanecem os princípios da utilização dos mais variados métodos e instrumentos de avaliação, contemplando todos os tipos de inteligência e tendo como base a avaliação formativa. Já na orientação acadêmica, algumas mudanças foram realizadas, com a exclusão dos projetos, esta orientação se dará por meio de rodas de conversas e recepção de calouros, quanto aos processos administrativos, os alunos deverão procurar a secretaria de graduação educação para retirar suas dúvidas.

O trabalho de conclusão de curso também sofreu alterações e agora será realizado em duas fases, a primeira fase será destinada ao desenvolvimento do projeto de pesquisa do graduando, já a segunda fase será de redação e sintetização da pesquisa em forma de artigo ou monografia. As fases do TCC são realizadas em dois semestres e pretendem proporcionar “que o estudante possa elaborar textos que demonstrem capacidade de articulação teórico-prática de questões relativas ao campo educacional.”. As atividades complementares neste currículo assumiram caráter obrigatório e os estudantes deverão cumprir um mínimo de 240 horas de formação complementar à sua atuação, o que nos chama a atenção no currículo analisado é a presença de especificação destas atividades. A fim de serem computadas, as atividades complementares passarão pela avaliação de comissão composta pelos coordenadores de graduação. Assim sendo, serão computadas as horas das seguintes atividades complementares:

- “a) curso de extensão realizado na Universidade de Brasília;
- b) curso de extensão realizado em outras IES/Entidades;
- c) participação em cursos e/ou eventos científicos, presenciais ou a distância, na área de educação: seminários, fóruns, palestras, congressos, encontros, simpósios, semanas pedagógicas, oficinas, workshops.
- d) organização de eventos científicos na área de educação: seminários, fóruns, palestras, congressos, encontros, simpósios, semanas pedagógicas, oficinas e workshops;
- e) apresentação de trabalho em evento científico
- f) trabalho publicado em revista científica;
- g) trabalho publicado em jornais/revistas não acadêmicas;
- h) participação em projetos comunitários de natureza educativa;
- i) estágio não obrigatório (remunerado ou não) como prática pedagógica;
- j) participação em atividades de iniciação científica.” (FE-UnB 2018, p 59.)

A respeito da Matriz curricular, destacamos que apesar de terem sido contabilizadas um total de 89 disciplinas optativas ofertadas pela Faculdade de educação, o espaço e a carga horária oferecida para estas disciplinas dentro da matriz curricular recebeu um corte. Por consequência do aumento de semestres para a formação e da inclusão e criação de novas disciplinas obrigatória, obteve-se um aumento destas disciplinas em relação ao currículo antigo; foram contabilizadas, também, um total de 34

disciplinas obrigatórias, contando com os estágios e trabalhos de conclusão de curso. A matriz curricular a partir de agora se estrutura da seguinte maneira:

2.11 Matriz Curricular/Carga Horária/Crédito								
DIMENSÃO FORMATIVA: EDUCAÇÃO, SUJEITOS, HISTÓRIA, SOCIEDADE E CULTURA								
PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modalidade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
1º	191329 Antropologia da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	191027 Psicologia da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	----- Introdução à Pedagogia	4	4	0	--	OBR	60	
	191108 Filosofia da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	----- Educação, Comunicação e Tecnologias	4	3	1	--	OBR	60	
	SUBTOTAL	20	19	1	--	--	300	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modalidade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
2º	191060 História da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	---- Infância, Criança e Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	191043 Sociologia da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	193101 Pesquisa em Educação	4	2	2	--	OBR	60	
	----- Educação Inclusiva	4	3	1	--	OBR	60	
	SUBTOTAL	20	17	3	--	--	300	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

DIMENSÃO FORMATIVA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL								
PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
3º	191361 História da Educação Brasileira	4	4	0	--	OBR	60	
	192309 Educação Infantil	4	3	1	--	OBR	60	---- Infância, Criança e Educação
	192392 Processos de Alfabetização e Letramento	4	2	2	--	OBR	60	---- Infância, Criança e Educação
	192015 Didática Fundamental	4	2	2	--	OBR	60	
	100749 Escolarização de Surdos Libras	4	2	2	--	OBR	60	---- Educação Inclusiva
	SUBTOTAL	20	13	7	--	--	300	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

DIMENSÃO FORMATIVA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL								
PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
4º	194221 Organização da Educação Brasileira	4	3	1	--	OBR	60	
	191698 Educação de Jovens, Adultos e Idosos	4	2	2	--	OBR	60	
	192414 Educação Matemática I	4	2	2	--	OBR	60	192015 Didática Fundamental
	192104 Currículo	4	2	2	--	OBR	60	
	195219 Educação das Relações Étnico-raciais	4	4	0	--	OPT	60	
	191311 Educação em Artes	4	2	2	--	OPT	60	192015 Didática Fundamental
	SUBTOTAL	24	15	9	--	--	360	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
5º	192449 Ensino de História, Identidade e Cidadania	4	2	2	--	OBR	60	192915 Didática Fundamental
	192481 Ensino de Ciências e Tecnologia I	4	2	2	--	OBR	60	192915 Didática Fundamental
	192406 Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	4	2	2	--	OBR	60	192915 Didática Fundamental
	192457 Educação em Geografia I	4	2	2	--	OBR	60	192915 Didática Fundamental
	----- Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	8	2	--	6	OBR	120	192915 Didática Fundamental 192309 Educação Infantil
	----- Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEPEX)	4	1	2	1	OPT	60	
	SUBTOTAL	28	11	10	7	--	420	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
6º	194280 Gestão das Organizações Educativas	4	3	1	--	OBR	60	
	192287 Avaliação Escolar	4	2	2	--	OBR	60	
	Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais (crianças ou adultos/EJA)	8	2	--	6	OBR	120	192414 Educação Matemática I 192449 Ensino de História, Identidade e Cidadania 192481 Ensino de Ciências e Tecnologia I 192406 Ensino e Aprendizagem da Língua Materna 192457 Educação em Geografia I 192915 Didática Fundamental
	195022 Ensino de Ciências e Tecnologia II	4	2	2	--	OPT	60	192481 Ensino de Ciências e Tecnologia
	191663 Educação, Ambiente e Sociedade	4	4	0	--	OPT	60	
	Educação em Geografia II	4	4	0	--	OPT	60	192457 Educação em Geografia I
	SUBTOTAL	28	17	5	6	--	420	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

DIMENSÃO FORMATIVA: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO: GESTÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO								
PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modalidade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
7º	194239 Políticas Públicas de Educação	4	4	0	--	OBR	60	194221 Organização da Educação Brasileira
	192732 Educação e Trabalho	4	3	1	--	OBR	60	
	Estágio Supervisionado III: Gestão Escolar	8	2	--	6	OBR	120	Gestão das Organizações Educativas
	192783 Educação Matemática II	4	4	0	--	OPT	60	192414 Educação Matemática I
	Gestão de Programas e Projetos Educacionais	4	4	0	--	OPT	60	
	SUBTOTAL	24	17	1	6	--	360	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

DIMENSÃO FORMATIVA: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO: GESTÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO								
PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modalidade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
8º	Trabalho Final de Curso I	4	1	3	--	OBR	60	Pesquisa em Educação
	Estágio Supervisionado IV: Espaços Educativos não-Escolares	6	2	--	4	OBR	90	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III
	194379 Financiamento da Educação	4	2	2	--	OPT	60	
	192520 Educação e Linguagem Tecnológica	4	2	2	--	OPT	60	
	195189 Gênero e Educação	4	3	1	--	OPT	60	
	SUBTOTAL	22	10	8	4	--	330	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
9º	194794 Avaliação das Organizações Educacionais	4	3	1	--	OBR	60	
	Trabalho Final de Curso II	4	1	3	--	OBR	60	Trabalho Final de Curso I
	194174 Planejamento Educacional	4	4	0	--	OPT	60	
	192562 Educação a Distância	4	4	0	--	OPT	60	
	Educação Profissional e Tecnológica	4	4	0	--	OPT	60	
	SUBTOTAL	20	16	4	--	--	300	

(FE/UnB- 2018, p.44-47)

Considerando tudo o que foi exposto a respeito do currículo antigo e do currículo vigente, que acabamos de abordar, resumiremos agora suas principais diferenças, auxiliando na produção e compreensão dos quadros de aproximações destes currículos. Vejamos:

- A formação profissional do egresso: o antigo currículo visava formar o pedagogo para o exercício da docência, da pesquisa em educação e da atuação em espaços não escolares. Já o currículo atual enfatiza a formação do pedagogo na docência nas suas diferentes modalidades (educação infantil, fundamental 01, EJA), em gestão escolar e não escolar e em espaços educativos não escolares, deixando a formação do pesquisador com pouca representatividade.
- Centralidade curricular: o antigo currículo era centrado na formação com base na docência para áreas escolares e não escolares. O novo currículo deposita sua centralidade na formação do pedagogo docente e a atuação prioritariamente nos espaços escolares.
- Quantidade de semestres: o novo currículo estendeu a formação dos graduandos em mais um semestre, sendo assim, agora o curso de pedagogia da UnB terá duração de 9 semestres. No antigo currículo a formação se realizava em 8 semestres.
- Matriz curricular: no antigo currículo a matriz era estruturada em polos: polo da práxis, polo da formação pedagógica e polo das ciências da educação. O novo currículo traz uma formação por dimensões, sendo estas dimensões subdivididas em: educação, sujeitos, história, sociedade e

cultura; organização do trabalho pedagógico no Brasil; profissionalização do pedagogo e, gestão e sistematização do conhecimento.

- Atividades obrigatórias (disciplinas, estágios TCC): O novo currículo propõe 150 créditos de horas correspondentes à atividades dessa natureza, o antigo currículo previa 136 créditos para as mesmas atividades.
- Disciplinas optativas: Verificou-se um pequeno aumento de exigência de créditos para as disciplinas optativas, o antigo currículo propunha 54 créditos para estas disciplinas, o novo propõe 56.
- Estudos independentes: A carga horária de estudos independentes diminui em relação ao antigo currículo, entretanto esta carga deixa de ser opcional e passa a ser obrigatória para todos os estudantes. O currículo antigo destinava 24 créditos e 360 horas para estudos desta natureza, o novo propõe 16 créditos transformados em 240 horas de atividades complementares.
- Projetos: os projetos 1 e 2 se transformaram em duas matérias obrigatórias para inserir os alunos no contexto universitário; o projeto 3 permanece sendo ofertado, agora em fase única e como disciplina optativa; os projetos 4 de 240 horas, foram extintos, agora os estágios curriculares são divididos em 4 e são contabilizados em 450 horas. A computação de créditos, antes somente destinada aos graduandos, passa agora a ser contabilizada também para os docentes como parte de sua carga horário obrigatória, sendo que 15 estudantes correspondem à 4 créditos. Vale ressaltar aqui as reflexões de Gatti a respeito da quantidade grande de alunos orientador por um único professor, impedindo um acompanhamento de qualidade e efetivo. A gestão do estágio deixa de se concentrar apenas na mão do coordenador de graduação e passa a ser responsabilidade de uma comissão que contará também com a participação dos professores responsáveis pela orientação de estágios.
- TCC: o trabalho de conclusão final de curso, antigamente realizado em uma única fase, passa a ser dividido em duas etapas a serem realizadas nos dois últimos semestres.

- As disciplinas de Educação infantil, EJAII, currículo e avaliação escolar deixam de ser optativas e assumem o lugar de disciplinas obrigatórias dentro do currículo.
- A quantidade de créditos e carga horária destinada às disciplinas obrigatórias continua as mesmas, a de estágios obtiveram significativo aumento, a do TCC se manteve estável, as de disciplinas optativas e módulo livre sofreram diminuição e as de atividades complementares passaram a contar como obrigatórias.

3.3 Análises de aproximações e distanciamentos

Com vistas a atingir o objetivo proposto neste trabalho de comparação destes dois currículos com os referenciais teóricos citados, realizamos a produção de um quadro de aproximações entre as propostas curriculares analisadas e os referenciais presentes no cap. 3. Foram elencados 12 itens comuns aos dois currículos, analisando suas aproximações e distanciamentos dos referenciais teóricos, a partir do que foi exposto anteriormente a respeito destes currículos. A partir das observações, comparações e reflexões realizadas, foram elaboradas as seguintes considerações:

Currículo 01 (currículo antigo):

Características gerais	DCN's	Dourado	Pimenta	Garrido
1. Formação profissional do egresso				
2. Centralidade do currículo				
3. Matriz Curricular (disciplinas obrigatórias/optativas)				
4. Estudos Independes – Ativ. Complementares				
5. Estágios				
6. TCC				
7. Formação inicial e continuada				
8. Articulação entre teoria e prática				
9. Articulação ensino-pesquisa-extensão				
10. Interdisciplinaridade/Multirreferencialidade				
11. Orientação acadêmica				
12. Avaliação acadêmica				

Legenda:

	- aproxima-se
	- aproxima-se parcialmente
	- distancia-se
	- Não consta nas reflexões e/ou deliberações

Item 01- Formação profissional do egresso: No currículo 01 (currículo antigo), a formação do pedagogo compreendia os aspectos da docência, mas também conferia foco na formação da pesquisa e da gestão, o que automaticamente oferecia ao currículo um aspecto mais abrangente que não se enfocava unicamente na formação do pedagogo docente, sem, entretanto, excluir a base da docência estabelecida pelas DCN's (2006). Consideramos que este item se distancia de maneira significativa das concepções defendidas por Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (1996, 2005, 2017) a respeito da identidade profissional do egresso do curso de pedagogia, como estudado no cap. 3 deste trabalho. As autoras defendem que o foco oferecido à formação deva ser prioritariamente da docência e também da gestão. Para o entendimento de Gatti, esta formação abrangente e que não coloca por base a atuação docente, tem contribuído significativamente para o quadro de fracasso escolar identificado no país. Considerando as concepções expressas nas DCN's e nos estudos de Dourado (20013, 20115), acreditamos que este item se aproxima das formulações presentes nestes referenciais, que deixam claro a ocupação do pedagogo nos mais diversos espaços que necessitem de sua atuação. Todos os referenciais defendem a pesquisa no contexto do trabalho do pedagogo, entretanto, para Gatti e Pimenta a pesquisa possui ênfase nos espaços e contextos escolares, já Dourado e os itens expressos nas DCN's defendem a pesquisa nos mais diversos aspectos que compreendem os assuntos pedagógicos.

Item 02- Centralidade do currículo: Como identificado na matriz curricular e nas concepções teórico-metodológicas adotadas no currículo 01, sua centralidade se baseia na formação do pedagogo para atuação em espaços escolares e não escolares, sua matriz curricular ampla, com espaço para a escolha de diversas disciplinas optativas que trabalham a ocupação do pedagogo em diversas áreas, evidenciam esta intenção de formação. As deliberações expressas nas DCN's (2006) deixam muito claro a consideração da necessidade do pedagogo em outros espaço e contextos que não sejam os escolares, Dourado também reconhece esta abertura no mundo do trabalho para o pedagogo, por isso consideramos que esta centralidade curricular em nada se opõe as DCN's ou ao referencial teórico produzido por Dourado (2013, 2015). Em se tratando das concepções defendidas por Gatti e Pimenta, levantamos a questão de que para as autoras o enfoque da formação do docente se faz urgente, pois estes estão se apresentando extremamente falhos e insuficientes, prejudicando todo um cenário nacional, Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (2005, 2017) reconhecem a possibilidade de atuação do pedagogo

fora de contextos escolares, entretanto chamam atenção para o fato de que a abrangência da formação acaba por deixar o currículo muito disperso, impedindo uma formação sólida para todas as áreas de atuação. Pimenta ainda levanta possibilidades para a formação em outros contextos que não sejam os escolares, a autora sugere que as formações para espaços não escolares sejam realizadas em nível de pós-graduação, ou sejam propostas em caminhos formativos dentro da graduação, entretanto estes caminhos formativos devem ser pautados na demanda educacional da população local.

Item 03- Matriz Curricular (disciplinas obrigatórias/optativas): A matriz curricular do currículo 01 possui um número de disciplinas obrigatórias um pouco mais reduzido, deixando espaços para as disciplinas optativas e para os projetos de formação, isso porque o currículo defende uma formação baseada em redes de interesse, onde os pontos comuns da matriz (disciplinas obrigatórias associadas à base docente, à gestão e à pesquisa) subsidiassem o suporte para os estudos e áreas de interesse dos discentes. Esta metodologia de formação por redes de interesse está intimamente ligada a compreensão da atuação do pedagogo nos mais variados espaços, por isso se aproxima de certa forma, da compreensão de Dourado (2013, 2015) e das resoluções das DCN's, sem contar que tanto o autor quanto o documento das diretrizes, defendem um currículo com núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos, além do enriquecimento curricular por outros núcleos integradores, no currículo este papel é desempenhado pelas disciplinas optativas e de módulo livre. Consideramos esta matriz curricular distanciada das concepções de Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (2005, 2017) porque as autoras apontam criticamente os perigos que podem decorrer de uma implementação superficial ou parcial deste tipo de proposta curricular, pois estas podem acabar se configurando em propostas dispersas, superficiais e fragmentadas. Concordamos com as autoras neste sentido, sem mencionar o fato de que este amplo referencial de formação não pode ser realizado com qualidade em apenas 4 anos de curso, já que disputará espaço com outras atividades curriculares obrigatórias.

Item 04- Estudos independentes/Atividades complementares: os estudos independentes, dentro do currículo 01, são encarados como uma maneira de se opor a burocracia acadêmica de esquemas enrijecidos e ultrapassados. Estes estudos, para o currículo estudado, se configuram como enriquecimento da formação em todos os espaços onde possa se verificar, esta concepção se aproxima da valorização conferida a estes estudos pelas DCN's (2006) e por Dourado (2013, 2015). Ao analisar este item pelas

concepções de Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (1996, 2005, 2017), entramos em uma linha tênue entre se aproximar e se distanciar destas concepções, as autoras são a favor do aprofundamento da formação, mas em suas pesquisas identificaram que dentro dos currículos analisados faltam especificações a respeito deste tipo de estudos e de seus aproveitamentos para seus alunos. Considerando as necessidades urgentes de se conferir uma formação de bases sólidas aos egressos do curso, estes estudos têm contribuído e favorecido este intento? Ou apenas dispersado a formação? A partir destes questionamentos, e dos resultados e das sínteses produzidas por Gatti e Pimenta, classificamos este item como distante das concepções das autoras que realizam um forte apelo por uma formação focada nas bases da docência, profunda e assertiva.

Item 05- Estágios: Os estágios obrigatórios no currículo 01, são realizados no Projeto 4 e divididos em duas fases, encerrando um total de 240 horas. Este estabelecimento de horas atende ao que foi estabelecido pelas Diretrizes curriculares nacionais. Entretanto, considerando apenas os dois momentos de estágio obrigatório e a falta de determinação das áreas onde o estágio será realizado, que dependerá da escolha do aluno, classificamos este item como parcialmente próximo de dois dos três referenciais teóricos estudados neste trabalho, isto porque, dois momentos de prática são considerados insuficientes para assegurar um tipo de experiência frutífera e significativa, mas é preciso considerar também que a proposta de acompanhamento do estágio por professores do projeto em que o aluno se encontre matriculado, facilita um monitoramento mais efetivo, constante e próximo, tanto do aluno, quanto da escola e do tema trabalhado na pesquisa do estágio, por isso identificamos as concepções de Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (2005, 2017) parcialmente próximas a este item, já que as autoras defendem este acompanhamento próximo ao estágio. Já que Dourado não menciona a questão do acompanhamento do estágio obrigatório, compreendemos que o item de estágio, no currículo 01, esteja distante do referencial teórico produzido pelo autor, justamente pelo pequeno espaço conferido à esta prática dentro da matriz curricular.

Item 06- TCC: As reflexões a respeito do Trabalho de conclusão de curso foram praticamente nulas dentro dos referenciais teóricos, nas pesquisas de Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (2005, 2017) podemos encontrar pequenas menções a respeito do assunto, mas nada que pudéssemos utilizar para classificar o item como próximo ou distante, pois as autoras tiveram dificuldades em obter informações a respeito do desenvolvimento do TCC nos currículos analisados em seus estudos.

Item 07- Formação inicial e continuada: Diante do exposto no capítulo 3 deste trabalho, podemos constatar que este item se aproxima de todos os referenciais teóricos estudados, ainda que defendida de maneiras diferenciadas, a articulação e indissociabilidade entre formação inicial e continuada apresenta debate ao seu favor em todos os estudos aqui abordados e dentro do currículo analisado. Evidencia-se a intenção de promover-se uma formação única, onde o egresso do curso retorne a sua universidade se especializando, aprimorando e refletindo sempre sobre sua prática, sem mencionar os benefícios para a produção científica pedagógica, que podem advir das pesquisas sobre a própria atuação.

Item 08: No currículo 01 foram identificados poucos espaços essencialmente expressos como práticas e experiências educacionais, o que não exclui o fato de que dentro das próprias matérias e projetos os professores podem vir a propiciar estes momentos, entretanto essa consideração fica no campo do optativo, o que se distancia de todos os referenciais estudados já que a prática é amplamente defendida como atividade necessária durante todo o caminho formativo, se aprofundando e contextualizando gradualmente e de acordo com os semestres cursados.

Item 09- Articulação ensino-pesquisa-extensão: De acordo com o que foi exposto no documento curricular a respeito da função dos projetos, que é justamente a de integrar o ensino a pesquisa e a extensão, acreditamos que este item se aproxima de todos os referenciais teóricos trabalhados no cap. 3. O currículo analisado, considera a centralidade da compreensão da teoria e de sua aplicação e investigação na prática, uma maneira que inclusive, de acordo com os referenciais de Gatti (2010, 2013, 2014), auxilia na produção de conhecimentos próprios da pedagogia e do fazer docente.

Item 10- Interdisciplinaridade/Multirreferencialidade: Ao refletir sobre este item, impasses foram encontrados para a conclusão da classificação de distanciamentos ou aproximações. Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (2005, 2017) defendem sim uma formação articulada entre os saberes que compõe e contribuem com o fazer pedagógico, entretanto foi destaque em ambos os estudos aqui destrinchados, os cuidados e ressalvas realizados pelas autoras a respeito da multidisciplinaridade. A conclusão das pesquisas realizadas pelas autoras identificou que: a articulação de saberes se demonstrou superficial, visto que na prática os saberes da prática docente ficam subestimados a outros que não tratem especificamente da prática ou dos conhecimentos de natureza exclusivamente pedagógica. A proposta de currículo que apresente as mais diversas

disciplinas, para as autoras, além de dispersar a formação do pedagogo, impõe uma dificuldade de estabelecer a interdisciplinaridade, tornando o curso fragmentado. Considerando a extensa gama de matérias optativas que constam dentro do currículo 01, e que não necessariamente tratem da base docente ou de saberes pedagógicos, acreditamos que este currículo se distancia das concepções defendidas por Gatti e Pimenta. Já considerando as reflexões de Dourado (2013, 2015), que defende a formação de um pedagogo ancorado em saberes multireferências e diversos, ampliando sua cultura; e as orientações das DCN's (2006) que estabelecem essa possibilidade da presença de matérias de natureza não pedagógica dentro da matriz curricular, consideramos que estas concepções se aproximam do currículo analisado.

Itens 11 e 12- Orientação acadêmica e Avaliação acadêmica: Não possuem menções nas propostas das DCN's (2006) ou de Dourado, entretanto, a orientação e avaliação acadêmica, obtiveram espaço nos estudos de Gatti e Pimenta, no que se refere ao momento de orientação do estágio curricular obrigatório. Para Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (2005, 2017), este momento de monitoramento dos docentes para com os alunos se configura essencial para uma avaliação e orientação adequada, lançando no mundo do trabalho um egresso mais consciente de suas ações, já que recebeu “*feedbacks*”, alertas e sugestões. No currículo analisado, as questões de orientação e avaliação vão além do momento do estágio curricular e prevalece desde o início da graduação, sendo executada e monitorada por meio de projetos, pois a proposta define que cada professor orientaria e avaliaria gradualmente os alunos matriculados em seus projetos.

Percebe-se então que o currículo 01 possui mais aproximações com as Diretrizes curriculares Nacionais (2006) (8 aproximações) e com Dourado (7 aproximações), distanciando-se significativamente dos referenciais de Gatti e Pimenta que obtiveram apenas duas aproximações totais. Concluímos a partir destas reflexões e comparações que este currículo está assentado nas bases que orientaram e justificaram a formulação das DCN's, entretanto, concordamos com as ressalvas realizadas por Gatti e Pimenta a respeito de estruturas curriculares com as características do currículo 01. Ratificamos ainda que, a intenção das autoras não seria o retrocesso para a implementação de um currículo rígido, inflexível e tecnicista, sem proposições de pesquisas e reflexões críticas; é antes de tudo, uma intenção que visa oferecer foco e clareza para a formação do pedagogo a fim de que esta formação, ao se propor trabalhar todos os campos que alcançam a Pedagogia e o Pedagogo, não se torne rasa, superficial, confusa e insuficiente.

Identificamos nas propostas do currículo 01 alguns dos mesmos problemas e pontos de alerta levantados por Pimenta e Gatti em suas pesquisas, entretanto achamos que alguns tópicos como a proposta de Projetos, orientação e avaliação acadêmica, são proposições muito interessantes e com bastante potencial a oferecer.

Currículo 02:

Características gerais	DCN's	Dourado	Pimenta	Garrido
1. Formação profissional do egresso				
2. Centralidade do currículo				
3. Matriz Curricular (disciplinas obrigatórias/optativas)				
4. Estudos independentes/Atividades complementares				
5. Estágios				
6. TCC				
7. Formação inicial e continuada				
8. Articulação teoria e prática				
9. Interdisciplinaridade/Multirreferencialidade				
10. Orientação acadêmica				
11. Avaliação acadêmica				

Legenda:

	- aproxima-se
	- aproxima-se parcialmente
	- distancia-se
	- Não consta nas reflexões e/ou deliberações

Item 01- Formação profissional do egresso: O currículo 02 estabelece como formação profissional de seus egressos em todas as áreas de docência nas modalidades da educação infantil e ensino fundamental, gestão de projetos pedagógicos e educacionais

nos mais diversos espaços e atuação em espaços não escolares educativos. Além deste perfil de formação profissional traçado, podemos identificar na matriz curricular desta proposta, modificações significativas que justifiquem a aproximação deste item com todos os referenciais, como por exemplo a mudança de algumas matérias que eram optativas como educação infantil e EJA para matérias obrigatórias. O foco de formação, apesar de contemplar as outras áreas da pedagogia, oferece privilégio para a formação docente em espaços escolares.

Item 02- Centralidade do currículo: Analisando a proposta da matriz curricular e as concepções expostas neste trabalho a respeito do currículo 02, compreendemos que a centralidade deste currículo, que é baseada prioritariamente na formação do pedagogo para atuar em espaços escolares, se aproxima parcialmente das DCN's (2006) e dos pontos de vista de Dourado (2013, 2015), que compreendem como necessária a formação para atuação do pedagogo de maneira mais abrangente, visto que neste currículo os espaços disponíveis para a formação do pedagogo em contextos não escolares se encontra reduzido. Para Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (2005, 2017) um currículo que privilegia a ação docente escolar se aproxima do ideal de formação eficaz, conferindo a possibilidade de especialização mais sólida e contextualizada, por isso notamos uma aproximação entre as concepções das autoras e o currículo 02.

Item 03- Matriz Curricular (disciplinas obrigatórias/optativas): Considerando os quadros que expressam a matriz curricular 02, percebemos que esta estrutura apresenta uma mudança notória com relação a matriz do currículo 01: uma gama maior de matérias obrigatórias, sendo que estas matérias abordam principalmente temas e questões que tratam ou auxiliam a formação em docência e gestão. As disciplinas optativas ocupam menos espaço nesta matriz, sendo que em alguns semestres são excluídas da grade dos estudantes, a formação por rede de interesses foi excluída do novo currículo, em substituição das experiências e estudos em espaços diversificados da atuação do pedagogo, foram oferecidos 3 estágios curriculares em todas as modalidades dos espaços escolares e 1 estágio em espaço não escolar. Desta maneira, o currículo assume sua identidade principal de formar o pedagogo docente e gestor para atuação em espaços escolares, apresentando dinâmica mais sólida, coesa, conexa e profunda, aproveitando as contribuições de outras áreas para esta formação específica, não para dispersar, ampliar e fragmentar a formação do pedagogo, por isso classificamos este item como próximo às formulações de Pimenta (2005, 2017) e Gatti (2010, 2013, 2014), porém parcialmente

distante das DCN's (2006) e de Dourado (2013, 2015) que defendem o espaço das disciplinas optativas e de uma atuação para além dos contextos escolares.

Item 04- Estudos independentes/Atividades complementares: O impasse encontrado neste item nas análises do currículo 01 é solucionado neste currículo. Como podemos atestar, todos os referenciais defendem a presença destas atividades de diversificação e aprofundamentos de estudo, entretanto a crítica levantada por Gatti (2010, 2013, 2014) e Pimenta (2005, 2017) faz referência à falta de especificação destas atividades e a inexistência de critérios de aproveitamento destas atividades. O currículo 02 traz em seu documento as especificações destas atividades, bem como expressa que haverá uma avaliação a respeito da consideração destas atividades, por isso consideramos que no currículo 02, o item 4 se aproxima de todos os referenciais teóricos.

Item 05- Estágios: A mudança realizada no currículo 02 a respeito da carga horária, da divisão e da forma de concretização dos estágios, acabou conferindo ao item 05 uma aproximação de todos os referenciais teóricos elencados no quadro, visto que agora esta prática é dividida em 4 semestres e perpassa pelas mais diversas áreas de atuação do pedagogo, conferindo maior espaço para as áreas escolares, já que considera-se a docência como a base do trabalho deste profissional. No currículo também identificamos menções relacionadas ao acompanhamento dos estágios em sua nova forma. Acreditamos que esta mudança é muito positiva, pois proporciona experiências graduais, as disciplinas que oferecem aporte teórico necessário para cada etapa de estágio se encontram bem alocadas dentro da matriz e a avaliação do processo de estágio pode ser mais característica e contextualizada, já que agora cada estágio trabalha uma modalidade da área do pedagogo.

Item 06- TCC: como já foi mencionado anteriormente, pouco destaque se conferiu aos trabalhos finais de curso nos referenciais adotados para este trabalho, todavia gostaríamos de expressar nossa opinião positiva a respeito da divisão do TCC em duas fases, oportunizando mais calma e tempo para que os alunos possam refletir e produzir um trabalho que venha a contribuir com a comunidade acadêmica e de educação.

Item 07- Formação inicial e continuada: A Faculdade de educação possui um departamento responsável pela formação continuada em níveis de pós graduação, mestrado e doutorado, por isso, dentro do currículo 02 também foi expressa a preocupação e a valorização do incentivo a formação continuada, especialmente porque o espaço para

uma formação do pedagogo pesquisador ou de outras áreas não escolares sofreu significativa redução, transferindo para a formação continuada a incumbência de proporcionar estas especializações, se aproximando das idealizações de todos os referenciais teóricos.

Item 08- Articulação teoria e prática- A partir das mudanças realizadas na questão estágio, acreditamos que os momentos de prática oferecidos pelo currículo 02 oferecem maiores possibilidades de aprofundamento e significação para os estudantes, sem mencionar que estão previstas, em item específico deste currículo, práticas curriculares dentro dos contextos das disciplinas e práticas consideradas dentro do espaço destinado as atividades complementares, como: estágio obrigatório não curricular, participação em atividades de iniciação científica ou comunitária de natureza educativa. Sendo assim este item, ao ser analisado a partir da estrutura do currículo 02 se aproxima das concepções de todos os referenciais teóricos.

Item 09- Articulação ensino-pesquisa-extensão: No currículo 02 estas atividades são realizadas nos diversos componentes curriculares, a obrigatoriedade da participação em atividades complementares, ao meu ver, preenche os espaços deixados pelos extintos projetos, em se tratando da articulação ensino-pesquisa-extensão, o estágio obrigatório e o incentivo à participação em projetos de iniciação científica ou docente contribuem com o reforço deste articulação que assume nova forma no currículo 02, a partir disso, acreditamos que, apesar da forma diversa ao antigo currículo, esta proposta curricular não deixa de oferecer momentos para esta articulação, se aproximando de todos os referenciais teóricos.

Item 10- Interdisciplinaridade/Multirreferencialidade: Como já destrinchado no item da matriz curricular, sabemos que houve uma mudança nos espaços ocupados por disciplinas optativos e obrigatórias, este fato entretanto, não exclui a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e multireferencial, as disciplinas que fundamentam a educação permanecem na matriz curricular, entretanto, considerando o objetivo de formação agora mais focado na formação para atuação em espaços escolares, estas disciplinas trabalharam de maneira mais consistente e enfocada, a ponto de comunicação e convergência entre as mais diversas áreas da educação será a escola e a sala de aula, o que torna mais fácil o trabalho interdisciplinar já que agora têm-se estabelecido o ponto de chegada comum à todas disciplinas. Ainda que os espaços multireferenciais tenham sido diminuídos nas disciplinas optativas, eles não deixam de existir na dimensão

formativa que trata dos fundamentos das ciências da educação, só que agora, trabalhando seus referenciais em prol de um foco de formação: a docência, por isso consideramos que o item 10 permanece próximo de todos os referenciais teóricos eleitos nesta pesquisa.

Itens 11 e 12- Orientação acadêmica e Avaliação acadêmica: Considerando o que já foi mencionado a respeito da presenças destes itens nos referenciais teóricos, achamos importante levantar que, diferentemente do currículo 01, a orientação e avaliação dos estudantes não recebeu tanto destaque, cuidado e detalhamento no currículo 02, o documento trata destes dois itens de maneira mais sucinta e em linhas gerais, consideramos que o currículo 01, neste aspecto, apresenta melhores planos de ação a respeito da orientação e avaliação discente.

A partir dos resultados obtidos neste quadro de aproximações e em comparação com o quadro de aproximações anterior, infere-se uma maior aproximação do currículo 02 em relação a todos os referenciais teóricos trabalhados neste estudo, o que nos leva a refletir sobre o discernimento e o equilíbrio que orientou a formulação deste currículo vigente, considerando tanto as formulações oriundas das últimas resoluções realizadas pelo Conselho Nacional de educação, tanto as críticas realizadas à estas mesmas formulações, buscando equilibrar e puxar o que há de mais adequado nos dois referenciais para o curso de Pedagogia na UnB, considerando seus contextos históricos, culturais e sociais. No quadro de aproximações do currículo 02 foram identificadas 5 aproximações com todos os referenciais, 3 aproximações parciais e nenhum distanciamento. Neste sentido, percebemos que a Faculdade de educação tem acompanhado e considerado, para a formulação de seu currículo, o resultado de pesquisas que consideram a prática e os contextos educacionais reais, que se fundamentam em análises que podem ser comprovadas a partir da observação crítica do cenário real e atual da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com a proposta de alcançar os seguintes objetivos:

- Realizar uma breve contextualização histórica a respeito do curso de Pedagogia no Brasil;
- Explanar a respeito de alguns referenciais teóricos brasileiro e das Leis vigentes;
- Comparar o antigo e o novo currículo com os referenciais teóricos estudados, identificando aproximações e distanciamentos entre os currículos prescritos e a literatura;

A partir do estudo realizado a respeito das contextualizações históricas do curso de pedagogia no Brasil e dos referenciais teóricos abordados, pudemos perceber impasses que se refletem até hoje nas leis de regulação, nos estudos e pesquisas sobre o curso de pedagogia e nos próprios currículos das instituições que ofertam esses cursos. Por mais que tenham sido evidenciados esforços dentro das DCN's (2006) de se estabelecer uma identidade ao pedagogo que pudesse compreender todos os espaços que alcançam sua atuação, brechas delicadas foram encontradas, resultando na formulação de currículos dispersos, fragmentados e superficiais. As orientações presentes nas Diretrizes Curriculares, apesar de defenderem a base docente na atuação do pedagogo, na prática, inviabilizam a total implementação desta orientação. Pois ampliam em demasiado as funções e competências esperadas do pedagogo, exigindo das instituições de ensino superior uma formulação curricular que atenda a todas essas demandas, no final das contas, não atendendo a nenhuma delas de maneira eficiente e com qualidade.

Considerando este problema, é possível perceber que a questão da identidade do pedagogo ainda não foi superada, necessitando ainda de mais estudos e investigações a respeito da atuação e dos espaços que ocupa este profissional. Concordamos com Libâneo (1998) que defende caber ao pedagogo também a função de docente. Talvez um mapeamento crítico e reflexivo sobre os mais diversos espaços ocupados pelo pedagogo no mundo do trabalho, possa se constituir em processo de delineamento desta identidade pautada pelo real e pelas demandas sociais e culturais contemporâneas. A partir dos

resultados obtidos por meio deste mapeamento, entrariam novamente em discussão a formação do pedagogo, agora com mais bases sólidas e claras a respeito do perfil concreto deste profissional. A reestruturação destes currículos teria por função atender à formação deste perfil concreto, mas também romper com posturas e concepções atrasadas e que não acompanham as pesquisas pautadas no aprimoramento da prática crítica do pedagogo.

Em se tratando dos currículos do curso de Pedagogia da UnB analisados neste estudo, ressaltamos os esforços realizados pela Faculdade de Educação em estar sempre propondo tipos de formação que obedecem às regulações e Leis vigentes, mas que também levam em conta: os estudos e pesquisas realizados a respeito do profissional pedagogo e sua atuação, os contextos históricos, culturais e locais que permeiam o curso, o perfil dos estudantes que ingressam na Faculdade de Educação e as demandas levantadas pela sociedade e pelo mundo do trabalho. Em observação as mais diversas produções de estudos como os de Gatti e Pimenta, que alertaram para a necessidade de focar os currículos e matrizes curriculares para a formação docente do pedagogo, mudanças significativas foram realizadas no currículo de pedagogia. Estas mudanças foram consideradas positivas e necessárias se forem levados em conta a conjuntura atual do país e a indispensabilidade de aprimorarmos nossa educação básica, atendendo a um plano de educação nacional que permita a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes. O currículo antigo apresentava muitas propostas de possibilidades interessantes e inovadoras, entretanto, se mostrava distante das exigências das demandas atuais para o curso de pedagogia. Além do mais, sua metodologia curricular, pressupunha uma adesão total a sua implementação, o que não se pode garantir, considerando as mais diversas variáveis que perpassam a implementação do currículo, como a apropriação curricular realizada pelos indivíduos e o currículo vivido.

A análise e a reflexão crítica e contextualizada do currículo, se faz extremamente necessária para o aprimoramento e desenvolvimento constante da profissão do pedagogo, conferindo reformulações que permitam uma formação mais sólida, pautada pelo real, aprimorada, contextualizada e significativa, isto posto, consideramos que o presente trabalho é relevante para a Faculdade de Educação da UnB e para a área de formação inicial do pedagogo, pois visa contribuir, através dos quadros comparativos, reflexões e análises realizadas, com a permanente reflexão e desenvolvimento da busca de uma formação de qualidade, concreta, efetiva e de acordo com as demandas do mundo contemporâneo. Foi constatado a partir das análises, que o atual currículo de Pedagogia

da UnB atende às demandas levantadas pelos referenciais teóricos abordados, buscando suprir defasagens e brechas das antigas formações iniciais, entretanto, este tipo de estudo deve ser permanente dentro da FE, garantindo que a formação inicial oferecida esteja sempre acompanhando e promovendo o avanço e o desenvolvimento da educação.

Os estudos realizados também contribuíram para nossa percepção pessoal sobre a formação inicial, o curso de pedagogia e o profissional pedagogo, abrindo mais nosso campo de reflexão e aumentando nossas considerações sobre o tema. Sigo apaixonada e profundamente interessada pelo papel do currículo perante a formação dos indivíduos, e agora, inquieta-me mais a questão do perfil profissional e a identidade do pedagogo, suas áreas de atuação e suas mais diversas contribuições nos mais variados espaços do mundo do trabalho. Quem sabe esta inquietação possa impulsionar-me a aprofundar ainda mais no estudo deste tema em minha formação continuada? O que atesto ao final deste trabalho é o comprometimento e empenho da Faculdade de Educação da UnB em oferecer uma formação inicial efetiva e contextualizada, o que fortalece minha vontade de retornar a este espaço de aprendizagem e pesquisa mesmo depois de formada.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Reconhecendo a importância da formação continuada para a valorização profissional e da carreira, para o desenvolvimento e contribuições à educação brasileira e para o aprimoramento pessoal, pretendo seguir nos estudos relacionados à Pedagogia e ao currículo por meio de mestrado e talvez até Doutorado. Tive a oportunidade de estagiar tanto em sala de aula quanto no Setor de Orientação Educacional, me encantei muito pelas duas áreas e pretendo prestar concurso público para ambas as carreiras, entretanto, se possível, gostaria primeiro de passar por mais experiências dentro da sala de aula.

Dentro das matérias optativas ofertadas pela FE me foi possibilitado cursar a matéria de *“Enfoques Psicopedagógicos nas Dificuldades de Aprendizagem”*, que me fez refletir sobre as diversas possibilidades de auxílio à crianças e adolescentes com dificuldades **de** e/ou **na** aprendizagem, por isso, além dos estudos a respeito da formação do Pedagogo e do currículo, gostaria de realizar uma pós-graduação em psicopedagogia, acredito que esta formação poderá me auxiliar tanto na sala de aula, quanto no serviço de orientação educacional, além de conferir a possibilidade de abrir consultório que ofereça o atendimento para estes estudantes. Perspectivas, sonhos, motivação e inquietações não me faltam para continuar me envolvendo e me dedicando aos assuntos do curso que amo e que tive o privilégio de finalizar, o curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre. v. 33, n. 3, p. 174-181, setembro/dezembro 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075> >

ALONSO, Luísa- **Reorganização curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências.** Portugal, 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17569>>

ALVES, Rubem- **Entre a ciência e a sapiência** o dilema da educação- Edições Loyola, São Paulo, Brasil 1992

ARROYO, Miguel Gonzáles (Org.). **Indagações sobre o currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: setembro. 2019.

AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova.** São Paulo: Nacional, 1932.

BORGES, Livia Freitas; VILLAR, José Luiz; WELLER, Wivian et al. **FE 50 anos-1966-2015: Memória e registros da história da faculdade de educação da Universidade de Brasília.** Editora UnB, 2016.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, 1939.

BRASIL. Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: setembro 2019.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: setembro 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: setembro 2019.

_____. Decreto-Lei n. 8.558, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências. 1946. (Mimeo.)

_____. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Documenta, Brasília, n.1,1962.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 10, p. 95-100, 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963a.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE n. 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 11, 1963b.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 12, de 3 de fevereiro de 1967. Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico. Documenta, Brasília, n. 22, 1967.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Altera dispositivos da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25/11/1995.

_____. Lei nº 9.131/95, de 24 de novembro de 1995. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12/8/1971.

_____. A Lei de 15/10/1827 . Estabelece a criação do ensino primário, pelo Imperador D. Pedro I, em todo o país. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original).

_____. Decreto-Lei n. 10, de 10 de abril de 1835. Cria a primeira escola normal do Brasil no Rio de Janeiro, através do Presidente da província Joaquim José Rodrigues Torres.

_____. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1839. Organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929 (Publicação Original)

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: agosto 2019.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original)

_____. Ministério da Educação e Cultura. A formação de Recursos Humanos para a Área da Educação. Documento II – C.E.A.E., Brasília, 1978.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: agosto 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. MEC/CNE, Brasília, 17 mar. 2005a. (Mimeo).

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE, Brasília, 13 dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: setembro. 2019

_____. Das Teorias Tradicionais às Teorias Críticas. In: _____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 3º ed., 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <www.docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbX0ZW9yaWFzZGVjdXJyaWN1bG98Z3g6M2NIYjBjOTEwOGNhNDNh>. Acesso em: setembro 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate**. RBPAE. v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/agosto 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/issue/view/8566>>

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação & Sociedade. v. 36, n. 131, p. 299-324, abril/junho 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt>

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Educação em foco. 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf>

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares. **O curso de pedagogia no Brasil, história e influência para o trabalho dos pedagogos**. Revista Reflexão e ação,

v. 21, p. 44-65. julho/dezembro 2013. Disponível em:
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3293> >

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação & sociedade, v. 31, p. 1355-1379, outubro/dezembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt>

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. Educar em revista, n. 50, p. 51-67, outubro/dezembro 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> >

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica:** as licenciaturas. Revista USP, n. 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013/2014. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> >

GATTI, Bernardete A. **Formação inicial de professores para a educação básica:** pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ, São Paulo. v. 25, n. 57, p. 24-54, janeiro/abril 2014. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> >

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano.** Educação & Realidade. v. 40, n. 2, p. 629-650, março 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000200629&script=sci_abstract&tlng=pt >

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?.** São Paulo: Cortez 1998

NAGLE, Jorge- **Educação e sociedade na primeira república.** Editora: DPA, Rio de Janeiro, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor.** R. Fac. Educ., São Paulo. v. 22, n. 2, p. 72-89, julho/dezembro 1996. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> >

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-reflexiva:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São

Paulo. v. 31, n. 3, p. 521-539, setembro/dezembro 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 43, n. 1, p. 15-30, janeiro/março 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- Curso de Pedagogia UnB (Atualizado em 2010). Disponível em: <http://www.fe.unb.br/>

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- FE, Curso de Pedagogia UnB 2018. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/>

SAVIANI, Dermeval. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica.** Paidéia. v. 14, n. 28, p. 113-124, agosto 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>

SAVIANI, Dermeval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** ECCOS. v. 10, p. 147-167, julho 2008. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histe3b3ria-da-histe3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>>

SAVIANI, Dermeval- **A função docente e a produção do conhecimento-** Educação e Filosofia. 11 (21 e 22) 126-140, jan/jun e jul/dez 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>>

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia e Teoria Crítica: uma introdução. In: _____ (Org.). **Cultura, Currículo e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F178644%2Fmod_resource%2>

Fcontent%2F1%2F13.%20Currículo%2C%20Cultura%20e%20Sociedade.pdf>. Acesso em: setembro 2019.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações. n. 1, p. 81-97, janeiro/junho 2013. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110> >

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Educação em foco. n. 17, p. 79-109, julho 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104> >

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista brasileira de educação. n. 14, p. 61-88, maio/junho/julho/agosto 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle- **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**- Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>

TARDIF, Maurice- **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério- Revista Brasileira de Educação- Jan/Fev/Mar/Abr 2000 n. 13. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf>